



UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

TESIS DOCTORAL

APLICACIÓN DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS MODERNAS Y RECURSOS INFORMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Autor:

Enrique Manuel Suárez Mazón

Directores:

Dra. Dña. Elisa Povedano Marrugat y
Dr. D. Jorge Arturo Chamorro Escalante

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES: GEOGRAFÍA, HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y ARTE
UNIVERSIDAD DE CARLOS III DE MADRID, ESPAÑA

Getafe, febrero 2008

TESIS DOCTORAL

APLICACIÓN DE TEORÍAS PEDAGÓGICAS MODERNAS Y RECURSOS INFORMÁTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Autor: Enrique Manuel Suárez Mazón

Directores: Dra. Dña. Elisa Povedano Marrugat y Dr. D. Jorge Arturo Chamorro Escalante

Firma del Tribunal Calificador:

Firma

Presidente: (Nombre y apellidos)

Vocal: (Nombre y apellidos)

Vocal: (Nombre y apellidos)

Vocal: (Nombre y apellidos)

Secretario: (Nombre y apellidos)

Calificación:

Getafe, de de

ÍNDICE GENERAL

Descripción breve	4
Agradecimientos	5
Planteamiento del problema	6
Objetivos	11
 CAPÍTULO 1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	 12
1.1 Antecedentes de interés y consideraciones generales	12
1.2 Aplicación de la Investigación cualitativa en nuestro caso	20
1.3 Recomendaciones en cuanto al uso de la Investigación cualitativa	24
1.4 Modalidades de la Investigación cualitativa utilizadas y otras consideraciones propias de la Investigación etnográfica	28
1.5 La observación participativa como modalidad de investigación	34
1.6 Alcances y limitaciones proyectadas	39
Bibliografía	43
 CAPÍTULO 2 ANTECEDENTES EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA VOCAL	 45
2.1 Introducción	45
2.2 La <i>camerata</i> florentina y sus antecedentes en el período florido	49
2.3 Los conservatorios y la formación musical de los <i>castrati</i>	56
2.4 El <i>bel canto</i> y sus antecedentes	62
2.5 Manuel García y sus herederos	66
2.6 Conclusiones	70
Bibliografía	81
 CAPÍTULO 3 ANÁLISIS DE TEORÍAS MODERNAS DEL APRENDIZAJE Y SUS APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO	 85
3.1 Antecedentes de interés y raíces en la psicología de la <i>gestalt</i>	87
3.2 Aprendizaje significativo de David Ausubel	100
3.3 Teoría instruccional de David Bruner	107
3.4 Otras teorías pedagógicas modernas	115
3.5 Conclusiones	122
Bibliografía	132

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CURSO EXPERIMENTAL	136
4.1 Resultados de la primera etapa del curso	136
4.1.1 Discusión y conclusiones de la primera etapa del curso	141
4.1.2 Conclusiones de los resultados de la primera etapa	148
4.2 Análisis de los resultados de la segunda etapa del curso	150
4.2.1 Corrección de la afinación	152
4.2.2 Análisis y corrección de del timbre por medio de sonogramas	158
4.2.3 Enseñanza del canto mediante acciones físicas directas o por medio de sensaciones	177
Bibliografía	194
 CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES FINALES	 199
Bibliografía	225
 GLOSARIO DE TÉRMINOS	 226
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	229
ANEXO	253

Descripción breve

La presente investigación se sitúa en el ámbito de los campos de la Psicopedagogía, la Historia de la Educación y las diferentes técnicas de las disciplinas artísticas –fundamentalmente musicales- que componen el Arte del canto. Centra su atención en las innovaciones propuestas obtenidas como consecuencia de la propia investigación, así como en las resistencias y puntos de encuentro de los actores participantes en los diferentes procesos de transmisión de los objetos de conocimiento en la especialidad y su capacidad para enfrentarlas.

En este contexto, se trata de investigar las relaciones establecidas entre los fenómenos artísticos y técnicos propios de la especialidad y las corrientes pedagógicas que, en mi opinión, considero más importantes.

En sentido general, esta investigación se inserta en un conjunto de preocupaciones que se entrecruzan y complementan en lo que denomino la dimensión cognoscitiva, la importancia de los aspectos psicológicos -especialmente la denominada psicología de la *gestalt* con sus raíces en la estética alemana y su connotada asociación de la música absoluta, ambos aspectos en evidente relación con el tema principal- y las relaciones entre las principales categorías pedagógicas vinculadas al constructivismo que confluyen en los procesos educativos. Precisamente en ese cruce de preocupaciones psicopedagógicas, problemáticas técnico-artísticas y discusiones teóricas radica parte de la novedad y significación de este trabajo.

Para realizar la investigación, diseñé e impartí un curso titulado “*Aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza del canto*” de forma experimental y dividido en dos etapas, cuyos resultados evalué en el presente trabajo por medio de las herramientas de la investigación cualitativa.

Agradecimientos

El autor desea expresar su agradecimiento más sincero a la Dra. Dña. Elisa Povedano Marrugat, del Departamento de Humanidades: Geografía, Historia Contemporánea y Arte de la Universidad de Carlos III de Madrid y al Dr. Don Jorge Arturo Chamorro Escalante, del Departamento de Música del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara, cuyos esfuerzos en todas las etapas de la elaboración de este documento fueron cruciales para la culminación del mismo. Gracias también a los miembros del Cuerpo Académico del sub-programa de Arte y Estética del Programa de Doctorado en Humanidades de la Universidad de Carlos III de Madrid por su valioso apoyo.

Planteamiento del problema

En términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje podemos afirmar que el individuo puede ser capaz de aprender, sea desde una perspectiva conductual o cognoscitiva, diversos tópicos. Para cada tema involucrado en esos procesos de enseñanza-aprendizaje existen casi siempre metodologías aplicables para que dichos procesos tengan éxito al final, entendiéndose como éxito, que el alumno logre desprender el aprendizaje que se haya establecido como objetivo al inicio del curso.

La investigación en el campo de la educación artística es complicada -y todavía escasa-, lo cual se manifiesta más en los niveles profesionales de la misma. En este sentido, comparto la opinión de Carmen Rodríguez Suso,¹ de que uno de los problemas más graves de la educación musical superior es “la carencia de directrices didácticas para ese nivel de enseñanza”, lo cual conduce al educador a servirse de su intuición o a “repetir las técnicas de enseñanza que a su vez recibió en su formación universitaria”. Uno de los objetivos de la enseñanza superior es convertir en autónoma a la persona que está empezando a investigar y “estimular su independencia, su espíritu crítico y su capacidad para tomar decisiones propias”, ante lo cual “el apoyo teórico de la pedagogía es imprescindible”.

Como ejemplo de lo anterior, Rodríguez Suso² apunta el caso específico de las clases de canto, en las que es “imposible verbalizar la serie de instrucciones que el profesor quisiera transmitir a su alumno” y puntualiza que “en la enseñanza del canto no hay método, no puede haberlo. Sólo hay imitación”.

Aunque disiento del planteamiento de la autora -en caso contrario sería cuestionable hasta la realización del presente trabajo-, sí comparto su criterio oportunamente contextualizado, cuando agrega que “... el mundo de la música se apoya sobre un sistema de reproducción profesional de bases muy endeble, y totalmente aleatorias e incompletas”. Y comparto también la opinión de la autora cuando sentencia que “...existen pocos buenos docentes en el nivel de la enseñanza profesional de la música, y los que existen carecen de la formación y la actitud necesarias para explicitar sus metodologías y experiencias”, y en este sentido, agrega que:

¹ RODRÍGUEZ SUSO, Carmen: “La educación musical en los niveles profesionales” en *LEEME* (Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación No. 5), 31/05/00, www.musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm.

² *Ibíd.*

“A la inversa, quienes disponen de esta última formación, no siempre están capacitados para introducir a sus alumnos en los niveles de la enseñanza profesional, todas vez que ellos mismos nunca se han introducido en los medios profesionales de la música”.³

Emitir una respuesta adecuada a este dilema resulta indiscutiblemente difícil. Evidentemente, lo ideal sería un artista destacado y con experiencia que haya mostrado preocupación por su formación personal en el ámbito docente y posea conocimientos didácticos modernos.

Teniendo en cuenta la anterior dicotomía, mi trabajo se concentrará, fundamentalmente en un análisis de las principales teorías pedagógicas modernas y su aplicación en la enseñanza del canto considerando -cuando lo estime oportuno- los aspectos técnicos propios de toda disciplina artística.

A pesar de que el canto es una especialidad musical, su enseñanza tiene notables diferencias con otras disciplinas. El problema fundamental –aunque bastante complejo y que su estudio integral requiere un trabajo adicional al presente- se puede resumir en que el instrumento del cantante es su propia persona, con todas las implicaciones del “yo” y las connotaciones del ego personal. Además, este instrumento es único e insustituible, el músico no lo puede reponer ni sustituir por otro de diferente calidad. El proceso del estudio, enseñanza y aprendizaje del canto es más bien similar al desarrollo físico de un atleta, pero con las complicaciones inducidas por la actividad artística asociada al fenómeno. Paradójicamente, la voz es un instrumento que todos los seres humanos poseemos, y, en consecuencia, nos creemos con derecho de ejercer la capacidad de ejecutarlo.

Incluso en la enseñanza del canto se producen lamentables intromisiones de especialistas ajenos, tales como pianistas –sobre todo los repertoristas o *coaches*-, directores de coros y de orquesta, actores, profesores de solfeo, e incluso médicos.

El caso de los médicos –particularmente los foniatras y especialistas en laringoscopia- es singular, ya que éstos, además, se creen privilegiados por el derecho de poseer una base científica que los sitúa por encima de los artistas que han desarrollado su técnica vocal por medios artesanales y/o empíricos.

Además, siempre he considerado que existen grandes similitudes entre la pedagogía musical y la denominada semiología médica. El maestro de canto al igual que el médico y por el contrario de otras especialidades científicas, debe decidir *in situ* e *ipso facto* –por medio de un diagnóstico improvisado y en la mayoría de las ocasiones apoyados en un alarde de memoria- el grado de desarrollo y la situación real del “paciente” o aprendiz. No recuerdo el caso de otras especialidades

³ Ibídem.

que, en situaciones similares, no exijan su derecho de consultar libros de referencia especializados en el tema y tomarse un tiempo prudencial antes de emitir un veredicto profesional.

Barthes⁴ precisa que, en la semiología médica, los signos son síntomas o formas en la que se manifiesta una enfermedad con un valor añadido o complementado por la conciencia organizadora del médico. Estos signos, además tienen tres categorías fundamentales, una *anamnésica* (que dice lo que pasó), otra de *pronóstico* (lo que va a pasar) y una tercera de *diagnóstico* (lo que está pasando). Los maestros de canto tienen que trabajar, en la mayoría de las situaciones, con categorías similares a las que precisa Barthes en su calibrado estudio sobre la semiología médica. Los pedagogos vocales, tenemos que precisar el origen de los problemas vocales de los alumnos para entenderlos, identificarlos convenientemente con un diagnóstico adecuado, tratarlos y resolverlos mediante un pronóstico que, en la mayoría de las ocasiones, solamente se concreta en la experimentada mente del maestro. Es preciso captar las señales o síntomas *subjetivos* (plantados por el aprendiz) y las *objetivas* (descubiertas por el maestro) y transformarlas en signos al clasificar dichas señales comparándolas con los parámetros de los cantantes modelos o ejemplares.

La analogía podemos extenderla aún más recordando que Barthes caracteriza la semiología médica como poseedora de cierto grado de *animismo*, a manera de un organismo que emite señales, mensajes y signos que el médico debe de interpretar casi como un adivino. El maestro de canto en muchas ocasiones se engalana con estas características -que podemos denominar como *mánticas*- al ser capaz de descubrir y transformar voces, aparentemente sin grandes cualidades, en bellos y poderosas fuentes de armoniosos sonidos musicales.

Por otra parte, al aproximarnos a la enseñanza del canto con un criterio basado en cuestiones médicas –anatómicas y fisiológicas- es inevitable y justo considerar el tema desde el punto de vista científico.

De esta forma, Victor Maurel⁵ define la Ciencia de la Voz (*La Science de la Voix*) como una parte de la cultura vocal que estudia las causas fisiológicas de las funciones naturales del órgano vocal, la cual es patrimonio, por derecho propio, de los científicos y fisiólogos que se han especializado en esta rama de la ciencia médica y los cuales están equipados para resolver los posibles trastornos del delicado órgano vocal.

Asimismo, el citado autor, elogia los trabajos del Dr. Marafioti por su consciente y tenaz labor investigadora en el campo de la educación vocal -considerándola desde un punto de vista exclusivamente científico- lo cual corresponde a aquellos hombres de ciencia que con un actitud devota se han dedicado al estudio de las funciones de los órganos vocales entrenados “para un

⁴ BARTHES, Roland: *La aventura semiológica*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1990, pp. 268-276.

⁵ MAUREL, Victor: “Prefacio” en MARAFIOTI, Mario: *Caruso's Method of Voice Production*. Dover Publications, Inc., Nueva York, 1949, pp. xi-xiii.

propósito artístico –el subrayado es mío- y resolver los denominados problemas vocales misteriosos, oscurecidos por la ignorancia y el charlatanismo de maestros incompetentes”. De esta forma, separa los fenómenos artísticos de los científicos, y supedita el acontecimiento musical a las apreciaciones de especialistas médicos.

Apoyándose en sus experiencias acumuladas durante más de cuarenta años de dedicación a la práctica vocal, Maurel concluye que el carácter dramático o artístico del canto -el cual se manifiesta por medio de afamados artistas- es el resultado de dos diferentes categorías de estudio: la primera, la denominada Ciencia de la Voz que citamos anteriormente, la cual corresponde al campo de la investigación médica y la segunda citada por dicho autor como Ciencia del Canto, la cual corresponde a los artistas-cantantes que han adquirido la suficiente experiencia para guiar a los jóvenes aprendices. Estas dos categorías –según Maurel- constituyen la base de la tesis planteada por el Dr. Marafioti, la cual, en su veredicto, representa un avance real en el desarrollo del humanista y universal Arte del Canto.

En mi opinión, los fenómenos artísticos y técnicos asociados a la pedagogía vocal, son parte de una concepción científica integral, apoyada en la interrelación de numerosas disciplinas, y no considero convenientes separarlas radicalmente.

Sin embargo, la clasificación del Dr. Marafioti -que separa la parte artística del canto de su componente científico- nos conduce al tema de la relación entre Arte y Ciencia. Por otra parte, es notable en la tesis del Dr. Marafioti la carencia en la atención de las categorías pedagógicas, las cuales eran muy analizadas en la época de publicación de sus estudios.

Valoro especialmente la consideración de las llamadas aptitudes o condiciones naturales para el canto. A tal efecto, Marafioti⁶ cita una anécdota del famoso cantante Enrico Caruso, el cual en una ocasión acudió a un famoso especialista italiano en laringoscopia, el Dr. Ferdinando Masei, Profesor de la Universidad de Nápoles, el cual le recomendó que estudiara una carrera diferente al arte vocal, ya que no tenía una garganta adecuada para el canto por su tonsilitis crónica. Marafioti señala además, que la trascendencia concedida al órgano vocal como un componente mágico en los grandes cantantes es a menudo sobreestimada. Parámetros tales como la capacidad pulmonar y las dimensiones y fortaleza de la laringo-faringe, aunque primordiales, en la opinión del autor, en realidad se subordinan al correcto funcionamiento –de acuerdo a lo que considera leyes naturales- de los órganos vocales y que conducen a un canto “natural”.

En conclusión, la enseñanza del canto es un fenómeno complejo -en el cual especialistas de muchos campos se sienten con derecho a participar, opinar y decidir- y un caso singular dentro de la pedagogía musical, por lo que considero que para la necesaria y urgente aplicación de las

⁶ Op. cit., p. 3.

corrientes pedagógicas contemporáneas, es ineludible un análisis detallado y profundo de las consecuencias que este acontecimiento implique. Desde luego, que una tarea como ésta –que no ha sido estudiada hasta el presente- implica la realización de investigaciones que de forma metódica permitan abordar con la debida precaución el fenómeno, para conseguir la implantación de nuevas tecnologías de enseñanza en la pedagogía vocal logrando un real aprovechamiento en el rendimiento escolar de los estudiantes y una óptima utilización del tiempo de los profesores.

En el arte vocal existe una terminología específica que emplea palabras y frases –con frecuencia en idiomas diferentes al español- empleadas de muy diversas formas, las cuales pueden resultar contradictorias o de difícil comprensión, incluso hasta para los especialistas. Para facilitar la lectura y la interpretación de mis planteamientos en el presente trabajo, he agrupado en un glosario básico de términos los conceptos que, en mi opinión, requieren una definición precisa.

Objetivos:

Al finalizar la presente investigación, espero alcanzar los siguientes objetivos:

- Vincular los conceptos pedagógicos generales modernos con los específicos de la enseñanza del canto y otras especialidades artísticas.
- Establecer la posible trascendencia de mi investigación a otras escalas, esferas y actividades vinculadas al arte.
- Analizar las teorías cognitivistas que, en el ámbito del desarrollo del aprendizaje humano, incorporan conceptos y categorías tales como constructivismo, aprendizaje significativo, organizadores avanzados, analogías, conceptos superordinados, teoría y terapia gestáltica y enseñanza para la transferencia; así como la aplicabilidad de dichas categorías a los procesos de enseñanza de las artes a nivel superior.
- Examinar los principios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa, así como sus alcances, limitaciones y posibilidades reales de aplicación en el ámbito de la pedagogía vocal.
- Analizar el uso y la aplicación en la pedagogía vocal de las nuevas tecnologías de enseñanza y medios electrónicos e informáticos.
- Detectar las corrientes pedagógicas predominantes en los programas de estudio de los principales Conservatorios y Escuelas de canto a nivel profesional.
- Estudiar en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del canto las relaciones establecidas entre los transmisores de conocimiento (maestros), y los receptores (aprendices) en el entorno de los modelos de transferencia del aprendizaje científico.
- Comprobar si la aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza en el canto facilita la obtención de resultados favorables en la formación de los estudiantes.
- Comparar los resultados obtenidos en el curso experimental con la evolución de un grupo de control al que se les aplican los métodos tradicionales de enseñanza y detectar las contradicciones más importantes.
- Teniendo en cuenta la amplia utilización de las prácticas vocales en la terapia *gestáltica*, analizar la posible aplicación de los principios de la teoría de la *gestalt* en la pedagogía vocal.

CAPÍTULO 1

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes de interés y consideraciones generales

Es muy necesaria y urgente la investigación en el área de la Pedagogía Musical, y muy especialmente en la enseñanza del Canto. En este contexto, creo que es importante y por este motivo, investigo las relaciones establecidas entre los fenómenos artísticos y técnicos propios de la especialidad y las corrientes pedagógicas que explicaré oportunamente.

La presente investigación se sitúa en el ámbito de los campos de la Psicopedagogía, la Historia del Arte y las diferentes técnicas de las disciplinas artísticas –fundamentalmente musicales- que componen el arte del canto. Centro mi atención en las innovaciones propuestas que surjan como consecuencia de la propia investigación, así como las resistencias y puntos de encuentro de los actores participantes en los diferentes procesos de la transmisión de los objetos de conocimiento en la especialidad y su capacidad para enfrentarlas.

He realizado mi trabajo de investigación teniendo en cuenta las etapas necesarias para todo estudio científico:

- Detección del problema.
- Planteamiento de la hipótesis de trabajo.
- Elaboración de una propuesta probatoria.
- Debate de las diferentes alternativas a favor y en contra de la hipótesis planteada.

En todas las etapas de mi trabajo he establecido como premisa fundamental considerar el arte como una forma de vida, afirmando, con Read:⁷ “...Al final el arte debería dominar nuestras vidas, para poder decir: ya no existen obras de arte, sino solo arte... Pues el arte es entonces la forma de vida”. Sobre esta amplia base de los principios de una verdadera "filosofía del arte", establezco la metodología de mi investigación, que contempla, fundamentalmente, aspectos pedagógicos relacionados con la Música y el Arte del Canto.

⁷ READ, Herbert: *Educación por el arte*. Paidós Educador, Barcelona, 1955, p. 258.

Insisto en esta orientación eminentemente artística, porque estimo que los métodos que se utilizan en la investigación pedagógica para la producción de conocimientos son muy variados y difieren de los que se emplean en las llamadas ciencias exactas. En la psicopedagogía se presentan factores subjetivos de los propios individuos y de las relaciones que se dan entre ellos, por lo que consideré oportuno enriquecer mi trabajo con diferentes procedimientos, que me permitieran esclarecer situaciones que los meros y “fríos” datos cuantitativos no pueden revelar.

Mi objetivo fundamental es ofrecer al maestro-investigador un conjunto de reflexiones sobre los diferentes aspectos dialécticos de la pedagogía vocal en que el elemento vital es la relación -en todo el proceso educativo- entre el maestro y el alumno y sus capacidades para identificar, estudiar y resolver múltiples problemas de la didáctica y la educación.

Además -y lo más importante-, mi doble papel de investigador y profesor del curso experimental, me permite una posición privilegiada -ideal para el etnógrafo-, desde la cual puedo adentrarme en el grupo, conocer su lenguaje y convivir con sus miembros para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos valorando los significados de los mismos.

He apoyado mi trabajo de investigación en las evidencias empíricas necesarias para comprobar, modificar y desarrollar la validez de las hipótesis y teorías que propongo, así como para esclarecer y perfilar los principios.

Al analizar las evidencias empíricas establecí grupos de control para garantizar la objetividad y generalización con el fin de que mis conclusiones sean válidas y aplicables en otros fenómenos similares.

En sentido general, esta investigación se inserta en un conjunto de preocupaciones generales que se entrecruzan y complementan en lo que denomino la dimensión cognoscitiva, la importancia de los aspectos psicológicos -especialmente la denominada psicología de la *gestalt* con sus raíces en la estética alemana y su notable asociación con la música absoluta -ambos aspectos en evidente relación con el tema principal- y las relaciones entre las principales categorías pedagógicas vinculadas al constructivismo que confluyen en los procesos educativos. Precisamente en ese cruce de preocupaciones psicopedagógicas, problemáticas técnico artísticas y discusiones teóricas radica parte de la novedad y significación de este trabajo.

Para una mejor comprensión de la problemática considero pertinente concentrar mi atención en el análisis de las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza del canto.

Estas cotas temporales se plantean por la excepcionalidad de la relación dinámica existente entre conductismo y constructivismo, la consolidación del asentamiento de la modernidad con la generalización de los diferentes planteamientos cognoscitivistas, así como la expresión de una

gama de tendencias y procesos críticos de profundo alcance en toda la Enseñanza de la Música y el canto.

Me interesan los fenómenos psicopedagógicos particulares expresados en dos tipos de lógicas: una, la que se manifiesta a través del análisis de las categorías pedagógicas más importantes, propuesto por medio de las investigaciones de los principales teóricos del tema, a través de la exposición de las diferentes teorías constructivistas y, otra, las creativas formas con que los distintos actores -maestros, aprendices y otros artistas- que intervienen en el campo de la enseñanza de las artes. Mi atención se dirige a investigar las corrientes pedagógicas constructivistas como producto de un estudio general, a partir del sistema educativo básico, pero aplicables a todas las esferas del aprendizaje, entre ellas las relacionadas con el arte del canto.

Tras una preocupación por los obstáculos para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, está el interés por las tensiones acumuladas y los conflictos manifiestos y latentes en los discursos sobre la investigación en el campo de la educación artística. También, en las funciones sociales de estos criterios como transmisores de ideas, conocimientos y disímiles “modos de ser” –fundamento de todas las filosofías- se convierten en generadores de interrogantes, de nuevas imágenes y críticas cotidianas de las diferentes corrientes pedagógicas. Por tanto, se trata de resolver los problemas derivados de los siguientes cuestionamientos generales:

¿De qué manera el constructivismo, como teoría del aprendizaje es susceptible de aplicarse en la enseñanza de las artes y el canto? ¿En qué sentido un enfoque metodológico cualitativo puede auxiliarnos en el desarrollo de una investigación? ¿Qué proporción del discurso del maestro debe dedicarse a cuestiones artísticas? ¿En qué medida los profesores podemos inducir a los alumnos a aplicar las técnicas del aprendizaje significativo en la memorización de las canciones y otras actividades similares? ¿Cuáles son, en definitiva las principales categorías psicopedagógicas a considerar, y por qué evangelizar algunas y desechar a priori otras?

En sentido general, esta investigación pretende contribuir al conocimiento de la singularidad de la enseñanza del canto, al estudio de las relaciones dialécticas entre los aspectos técnico artísticos, psicopedagógicos, estéticos y etnográficos. Además, me intereso por replantear problemas como la relación entre diferentes categorías psicológicas como “estimulación sensorial” y “desafío perceptivo”, un experimento teórico-práctico a partir de los conceptos de modelos de transmisión del aprendizaje, donde los profesores actúan como sujetos transmisores del objeto de conocimiento a los receptores, es decir, los alumnos o aprendices, así como una

metodología de análisis utilizada en la comunicación audiovisual y basada en las teorías de Gianfranco Bettetini.⁸ En efecto, podemos considerar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje del canto como partes de la articulación semiótica que ocurren entre dos participantes: el profesor en su carácter de *sujeto enunciatario*, quién brinda la información contenida en el “texto” pedagógico, y el alumno como *sujeto enunciatario* quién la recibe.

Mi interés científico se centra en estudiar cómo la correcta aplicación de los principios del constructivismo educativo encauza los contenidos simbólicos que se transmiten en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música y el canto, así como los resultados alcanzados en las numerosas variantes que se puedan presentar. Además, deseo saber si esos objetivos se pueden cumplir mediante el control de la producción simbólica, en qué medida, y si los participantes podemos utilizar las alternativas disponibles para elaborar y distribuir variantes innovadoras.

Partiendo de esta amplia base teórica, pretendo demostrar que:

- Las principales categorías psicopedagógicas pueden aplicarse en la enseñanza del canto y abrir nuevas vías para su implementación en la música y el resto de las artes.
- Los especialistas que aplicamos la docencia en el campo de la educación artística podemos realizar el trabajo de la investigación etnográfica por derecho propio y sin delegar esta responsabilidad a otras especialidades.
- Las estrategias de simulación muy empleadas en otras actividades didácticas básicas pueden y deben implementarse en la enseñanza de la música, como lo demuestran los conservatorios del tipo Performing Arts.
- Es muy necesaria y urgente la investigación en el campo de la Educación musical y de las Artes en general.

El trabajo privilegia el análisis de la problemática de la enseñanza del canto apoyado en analogías y otros recursos pedagógicos generales teniendo en cuenta los riesgos que representa el paralelismo de nuestro objeto de investigación –la enseñanza de las artes en un entorno profesional- y los estudios sobre la educación infantil.

En general, se harán referencias sobre los procesos educativos en la enseñanza del canto, la música y las artes en general, porque se reconocen los estrechos vínculos entre todos los fenómenos que impliquen procesos de enseñanza y aprendizaje aunque no se perderá de vista que existen notables diferencias entre los diversos campos del saber y que los principales estudios

⁸ BETTETINI, Gianfranco: *"La conversación audiovisual"*. Cátedra Madrid, 2004, p. 110.

pedagógicos precedentes se centran en la educación infantil, en los que el arte se considera una actividad de carácter complementario.

En la medida de mis posibilidades, he completado las imágenes de las principales corrientes pedagógicas, con información e interpretaciones sobre los procesos que rigen la técnica específica del canto.

Insisto en la aplicación de los últimos avances de la actual era de la información digital y el impacto de los medios e instrumentos analógicos y virtuales en nuestro entorno, para, de esta forma y con un criterio más instrumental, introducir las posibilidades de realizar trabajos de investigación en la esfera educativa de las artes partiendo de criterios científicos actualizados.

En cuanto a las fuentes documentales, fueron consultados -a partir de las disponibilidades en bibliotecas, archivos personales de colegas y mío personal y a lo largo de más de veinte años que duró el proceso de investigación- libros, artículos, páginas “Web”, entrevistas a personajes clave y colecciones de publicaciones con artículos de revistas especializadas. También se ha trabajado con colecciones de enciclopedias sobre el estudio de la acústica, anatomía y fisiología de la voz, biografías de músicos y cantantes famosos y partituras musicales.

Cuando inicié la síntesis de la producción de conocimientos, partí de un muestrario documental amplio y flexible, el cual me brindó los recursos necesarios para que la interpretación de la información analizada fuera representativa de las distintas tendencias artísticas, técnicas y psicopedagógicas asociadas al canto. La investigación ha sido complementada, comparada y enriquecida con una extensa y actualizada bibliografía procedente de investigadores de todo el mundo que comentaré cuando sea pertinente a lo largo del presente trabajo.

La estrategia de investigación se guía por el paradigma interpretativo, dada la pretensión de desarrollar una comprensión psicopedagógica causalmente adecuada en términos de significación.

Este paradigma nació de la tradición estética alemana –fundamentalmente la teoría de la *gestalt*- y como reacción a los consolidados y ortodoxos criterios positivistas y materialistas. Se desarrolló –fundamentalmente- con la propuesta de Elliot Eisner de comprender, interpretando, la realidad de la educación artística: del contexto y significado de las acciones educativas en el entorno del constructivismo y de las causas que las determinaron desde el punto de vista artístico.

Las perspectivas alternas de otros importantes autores –cómo Theodor W. Adorno, Rudolf Arnheim, Enrico Fubini, Arthur Effland, Juan Antonio Ramírez y Herbert Read- del fenómeno capital del arte, es decir su comprensión e interpretación, son herramientas valiosas para el análisis de las restricciones estructurales e institucionales que actúan sobre los actores de los procesos educativos y contribuyen a satisfacer nuestro interés por el significado y la manera en que estos se producen.

La investigación sigue la propuesta metodológica de José Luis Álvarez Gayou Jurgenson de analizar la investigación de corte cualitativo y contextos sociales estableciendo un correlato entre algunos “ejemplos típicos” y “problemas específicos”, pero sin desestimar el criterio de Eisner de considerar los números cuando estos sean necesarios. Los ejemplos son cuidadosamente seleccionados y preparados para definir y expresar las manifestaciones de maestros de canto, artistas notables, repertoristas y de otros estudiosos del tema -como psicólogos, periodistas, médicos y *dilettanti*-, mientras que los problemas constituyen aquellas cuestiones a desentrañar con la intención de interpretar el proceso de la percepción de los sonidos de las voces por los diferentes actores –sobretudo los aprendices- y de desarrollar las preocupaciones teóricas –acústica, anatomía, fisiología de la voz y el complejo sistema de percepción auditivo- que intervienen en este proceso.

La puesta en práctica de esta metodología de análisis constituye una de las utilidades del trabajo que al demostrar su importancia y viabilidad puede orientar otros estudios sobre la enseñanza de la música y las Artes en general.

Para la búsqueda del significado a partir de imágenes o metáforas conformadas por analogías y gráficos comparativos de la anatomía humana con el objetivo de comprender el fenómeno de la voz y su producción, sumados a criterios artísticos y dramáticos, se parte básicamente del análisis cualitativo de la amplia cantidad de información obtenida por las técnicas: primera, revisión bibliográfica lo más amplia posible de la producción teórica y empírica sobre el tema en más de veinticinco años de mi vida artística en la especialidad y quince dedicado a la docencia; y segundo, el análisis de programas docentes para la comprensión histórica, hermenéutica y semiótica de las determinaciones psicopedagógicas y artísticas.

He realizado un análisis interpretativo para comprender el carácter de las relaciones didácticas comprendidas en actitudes, comportamientos, intereses y valores que condicionan y expresan en alguna medida los “patrones normativos” dominantes y, al mismo tiempo, objetos de polémica.

He intentado manejar recursos intertextuales tomados de autores de diferentes tendencias y escuelas de canto –limitando en las fronteras de lo posible mi interpretación parcial- y de otras fuentes consultadas, a través de los cuales incluso hablan los propios actores, y se insertan materiales visuales como gráficos, partituras y tablas que, aunque limitadas por el alcance de mi investigación, son pertinentes para el desarrollo del argumento.

Con esta estrategia de escritura y análisis pretendo enfrentar el problema metodológico de ir de una colección de fragmentos y episodios seleccionados sobre el tema que me interesa exponer a un análisis general de los factores que considero más importantes.

El pluralismo metodológico a fin de obtener distintos puntos de vista sobre el objeto de estudio lo he intentado realizar a partir del uso de una amplia bibliografía y del desarrollo de un encuadre teórico propio y creativo con conceptos analíticos que hacen inteligible la especificidad de la relación del tema con las categorías analizadas.

Al discernir el problema me acerco a un análisis multidimensional del tema de estudio, es decir, la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza del canto. Aunque mi reflexión –a través de las observaciones de los alumnos participantes en el curso experimental- se reduce a un limitado grupo de estudiantes, la amplitud del marco teórico estudiado para la investigación cualitativa sí es generosa y considero que los resultados pueden servir en otros contextos geográficos, culturales y sociales, por ser el fenómeno de la enseñanza del canto un acontecimiento de singular similitud en muchos lugares.

Además, los datos complejos con los que he trabajado sintetizan las dimensiones y las cualidades de la disciplina artística que me ocupa al resultar comparada con criterios establecidos en otras prácticas del arte y la pedagogía.

La representación verbal del tema me ha planteado la solución –en ocasiones estratégicamente pospuestas- de complejas figuras emblemáticas y problemas filosóficos, científicos y estéticos de acuerdo con la lógica conjetural y explicativa que exige el tema a desarrollar.

La inteligibilidad que se pretende de estas prácticas diferentes de enseñanza pasa, necesariamente, por tratar de comprender las innovaciones, los cambios de representación, de actitudes y de sensibilidad que hicieron pensables y posibles la enseñanza del canto en todas las épocas dentro del contexto de las diferentes técnicas y estilos. Es decir, atender a las características históricas principales de cada época y a la construcción de un imaginario estético asociado dador de sentido identitario individual y colectivo.

El presente Capítulo se desarrolla en el contexto del análisis de la metodología aplicada en la investigación considerando los aspectos etnográficos. La visión teórica general se fundamenta en la estructuración de los registros de las observaciones sobre la interpretación de los datos a partir del mapa conceptual y exponiendo la naturaleza del vínculo entre las diferentes categorías y subcategorías psicopedagógicas y sus mecanismos de reproducción en los procesos de enseñanza y aprendizaje del canto.

En la discusión sobre el orden pedagógico se clasifican y ordenan las identidades individuales y colectivas, se analiza el quehacer intelectual y la conformación de las implicaciones de la investigación e insisto en la profundización en varias dimensiones de los cambios

modernizadores que ocurren paralelamente a la investigación en el período de estudio, y sus encrucijadas en nuestro entorno.

Con Latapí,⁹ considero que en las instituciones educativas mexicanas, es necesario mejorar muchos aspectos relativos a la investigación. A pesar de que los apoyos para mi trabajo —que corresponden a un problema real del desarrollo educativo— han sido óptimos, en general la mayoría de los investigadores no tienen la misma suerte. Además la comunicación entre los investigadores es muy deficiente y son pocos los trabajos de “investigación en la Investigación”.

⁹ LATAPÍ, Pablo: *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1994, pp. 18-25.

1.2 Aplicación de la Investigación cualitativa en nuestro caso

La investigación cualitativa –cuyos orígenes se asocian al mundo de la etnografía– constituye un método de investigación extremadamente útil en la identificación, análisis y solución de la inmensa mayoría de los problemas que se presentan en el ámbito educativo.

Este método surge en la década de los años 70 en países anglosajones y, posteriormente, se generaliza en toda Latinoamérica con el objetivo fundamental de mejorar la calidad de la educación en nuestros países. Aunque para los efectos de la presente investigación estimo que no es estrictamente necesario precisar las posibles diferencias entre los conceptos de investigación etnográfica y cualitativa, considero oportuno señalar que hasta el presente se mantiene una amplia discusión al respecto. En mi opinión, la investigación etnográfica es una modalidad o aplicación de la metodología cualitativa y acotando aún más mi criterio al respecto, planteo que la investigación etnográfica, para realizarse eficazmente, debe ser cualitativa –por su contenido social–, realidad que implica que sus estudios y análisis no deben ceñirse a la mera interpretación de datos estadísticos.

Asimismo, considero de gran relevancia para los efectos de mi trabajo precisar o acotar el campo de acción de la metodología cualitativa en el área de la investigación artística, así como su relación con otras metodologías. Por la complejidad y la múltiple participación de diferentes especialidades en los campos de la investigación artística y humanística, no deben desecharse a priori otros criterios de investigación. Es por lo anterior que coincido con Efland¹⁰ en que la idea de un conocimiento de la educación basado en los métodos de la crítica del arte, o investigación cualitativa, si bien constituye un gran avance con respecto a los métodos empíricos de investigación, no debe excluir los criterios basados en objetivos conductuales, dada la complejidad del proceso educativo en las artes, donde los alumnos y profesores interactúan constantemente.

En este sentido, otro aspecto relevante sobre la investigación etnográfica, es que la misma se establece como una respuesta de las Ciencias Sociales a los tradicionales métodos positivistas, al incorporar el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan.

¹⁰ EFLAND, Arthur D.: *Una historia de la Educación del arte*. Paidós Arte y Educación, Barcelona, 2002. pp. 368 y 369.

La etnografía tradicionalmente estaba reservada a los estudios descriptivos del trabajo de campo tanto de la antropología como de la etnología, con una orientación fundamental hacia el estudio de la cultura material de los pueblos, e indagar todo lo relativo a su vivienda, enseres domésticos, herramientas de subsistencia y trabajo, indumentaria, artesanías y descripción en general de la vida cotidiana, social, ritual o religiosa.

A partir de la etnosemántica y apoyándose en los principios de la sociolingüística surgen nuevas corrientes en la etnografía que incluyen el estudio de categorías nativas de los pueblos, tales como el lenguaje y las principales formas de comunicación oral. La evidente relación del habla con el canto respalda la línea de trabajo que he mantenido en la presente Tesis, es decir, apoyarme en teorías y principios de la etnografía para realizar un proyecto de investigación cualitativa en el ámbito de la Pedagogía vocal.

Un importante ejemplo de aplicación práctica de los principios de la observación en las investigaciones etnográficas lo apreciamos en el trabajo *Sones de la Guerra: Rivalidad y Emoción en la Práctica de la Música Purbépecha*¹¹ de Jorge Arturo Chamorro.

La observación -en las investigaciones del Dr. Chamorro aplicada a la etnomusicología- radica en la posibilidad de realizar entrevistas etnográficas con modelos tales como el de preguntas descriptivas, estructuradas y contrastantes, para otorgar validez a esquemas de significado de los términos comunes, generales o específicos sobre la cultura. Además en la recopilación *Sabiduría popular*¹² encontramos trabajos como *Estilos de ejecución en la música indígena mexicana con énfasis particular en la pirecua tarasca* de Henrietta Yurchenco, *Sobrevivencias en la música prehispánica en México* de E. Thomas Stanford, *Notas para tocar una tradición musical en Michoacán: los agustinos* de Álvaro Ochoa Serrano y *Enfoque etnográfico en el estudio de la ejecución musical* de Gerard Béhague que aplican los principios de la etnografía actual.

Estos importantes estudios dentro del entorno del arte musical apoyan -aún más- mi criterio de que los métodos de la investigación etnográfica son muy útiles y aplicables en la presente Tesis, ya que, mediante la observación, me permiten describir la forma en la que se comportan un determinado grupo de individuos -en este caso los estudiantes de canto-, cómo interactúan entre sí y, describiendo sus valores, motivaciones y perspectivas, determinar como sus actitudes y formas de vida influyen en el proceso educativo.

La etnografía cuenta con algunos elementos que se consideran constitutivos, entre ellos destaca su carácter holístico, ya que esta metodología, si bien tiende a privilegiar una o dos dimensiones, tiene que considerar las que intervienen en un problema o en un contexto para dar

¹¹ CHAMORRO, J. Arturo: *Sones de la Guerra: Rivalidad y Emoción en la Práctica de la Música Purbépecha*. El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1998.

¹² CHAMORRO, J. Arturo: *Sabiduría popular* (Recopilación). El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1997.

cuenta de la totalidad; otro elemento es su carácter contextual, no se concibe hacer etnografía sin dar cuenta de un contexto específico, es situacional, la etnografía es un trabajo *in situ*. El proceso se concibe como inicialmente inductivo, pero en su desarrollo se convierte en un proceso marcadamente dialéctico. Además, la etnografía se caracteriza por ser constructiva; se construye el sentido, no se descubre. Es generativa, pues ocasiona diferentes posibilidades de comprensión, construcción e interpretación; reconoce que el elemento subjetivo contamina todo el proceso metodológico. Y sobre todo, ratifica la cotidianeidad en los procesos de interacción.

La práctica etnográfica tiene un carácter flexible, y requiere de una constante elaboración de la información a diferencia de otras perspectivas de investigación en las cuales la terminación de un paso posibilita el acceso al siguiente, y así en forma continua, hasta llegar a las conclusiones.

En la etnografía la observación, el análisis y la interpretación se dan de manera simultánea. Es decir, se observa, se generan nuevas preguntas de investigación, se realizan análisis, se confronta (teoría contra lo documentado empíricamente), se reinterpreta, y así se va construyendo el sentido de la indagación y de los conceptos con los que se inició. No hay que esperar la recopilación final de “datos” para iniciar los primeros niveles de análisis sino que este proceso de recopilación y análisis simultáneo permite lo que se ha denominado “regresos a la información”, los cuales van ampliando la posibilidad de comprensión de las interacciones que se generan en un contexto específico. En este sentido, la correcta interpretación de los datos obtenidos en la investigación es crucial.

La investigación etnográfica es una herramienta de análisis, construida en sus orígenes por principios teóricos funcionalistas de la antropología y cálculos derivados de la fenomenología en el ámbito de la sociología cualitativa. Su articulación metodológica e instrumental se deriva de su coherencia entre estos diferentes niveles. Por lo tanto, sería erróneo reducir la etnografía a una simple técnica de indagación.

Como hemos visto, los elementos de análisis que nos proporciona la etnografía son muy valiosos en el campo de la investigación pedagógica y, en consecuencia para el trabajo que nos ocupa. Ahora bien, el hecho de utilizar generosamente las herramientas de análisis de la investigación etnográfica no debe representar, en modo alguno el olvido de otras metodologías propias de la Historia del Arte. En este sentido, debo precisar categóricamente que el tema de estudio del presente trabajo pertenece al campo de la Investigación artística, lo que determina sus objetivos y propósitos fundamentales.

Ramírez¹³ señala que a los historiadores y críticos de arte parece repugnarles que “los tamices intelectuales empleados para las obras de degustación aristocrática sean utilizados para los execrables productos del consumo popular”, y añade que no debemos dejar este trabajo a quienes considera nuestros “vecinos intelectuales”, los antropólogos y los sociólogos, los cuales pueden facilitarnos poderosas herramientas de análisis y útiles hábitos mentales.

En este sentido, considero que el examen de todo tipo de creaciones artísticas como tales es la esencia de nuestro trabajo y no debemos delegarlo a otros especialistas. Sin embargo, en nuestras investigaciones de carácter social y cuando sea necesario, deben de estar incluidas las consideraciones etnográficas.

Asimismo, comparto con Ramírez el criterio de que otro de los desafíos para los estudiosos de la Historia del Arte, lo constituye el hecho de que no solamente seamos capaces de tomar prestados métodos procedentes de otras disciplinas ajenas, sino que podamos “exportar con éxito a otros dominios nociones esclarecedoras alumbradas en su propio territorio”.¹⁴ De esta forma, en trabajos como el presente -en los que se analiza el fenómeno artístico producido por un determinado grupo de individuos- los investigadores debemos aprovechar la posibilidad de realizar aportes precisos y fundamentados al campo de la etnografía aplicada utilizando las herramientas de la investigación cualitativa y la Historia del Arte.

¹³ RAMÍREZ, Juan Antonio: *Historia y crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*. Fundación César Manrique, Madrid, 1998, p. 44.

¹⁴ *Ibídem*.

1.3 Recomendaciones en cuanto al uso de la Investigación cualitativa

En este epígrafe analizaré los criterios y opiniones que considero más importantes para los efectos de mi trabajo referentes al uso de la Investigación cualitativa.

Cuando se analizan los criterios de Eisner¹⁵ en torno a la investigación cualitativa -cuyas aplicaciones en nuestro caso particular detallaremos más adelante-, podemos apreciar que las recomendaciones consecuentes de los mismos como parte de un enfoque metodológico, digamos, sistémico, mantienen notables puntos de encuentro con las opiniones expresadas al respecto por otros autores las que, en apretada síntesis, he recopilado en el presente trabajo.

Sin embargo, Eisner a partir de aquí propone un enfoque que es difícil encontrar en otros autores. Cuando se estudia en torno a la metodología cualitativa, los autores en general, aconsejan que sea la propia técnica aplicada, es decir, la observación, la historia de vida, la entrevista, la que vaya determinando los elementos pertinentes para el análisis. Siempre me ha parecido ese enfoque poco eficiente, sobre todo porque no se puede acudir a una entrevista “a ver qué sale”, “a ver por dónde desea transcurrir el entrevistado durante la entrevista”; generalmente no es así, tampoco debiera serlo cuando uno va a observar el desempeño de un grupo de estudiantes ante una situación inédita. En casi todos los casos se acude con un plan perfectamente predeterminado, prediseñado que responderá, o al menos esa sería la idea, a los intereses propios del investigador.

Eisner¹⁶ nos brinda la alternativa. Él denomina “enfoque prefigurado”, a aquél en el que el investigador tiene debidamente controlados los tópicos a abordar durante la observación y en la cual la “aparición de lo no previsto” puede llegar a afectar la observación que se realiza.

Eisner¹⁷ señala además la existencia de un "enfoque emergente", que es susceptible de aplicarse durante el proceso de investigación cuando surgen categorías importantes no contempladas previamente.

Junto a la anterior existe otra alternativa de interés: la recomendada por Luis González Martínez.¹⁸ Este investigador opina que la aplicación de las técnicas de la investigación cualitativa

¹⁵ EISNER, Elliot W.: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona, 1990, pp. 198-206.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 206.

¹⁷ *Ibíd.*

¹⁸ GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis: “La sistematización y el análisis de datos cualitativos” en MEJÍA, Rebeca; SANDOVAL, Sergio Antonio (coord.): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. ITESO, Guadalajara, México, 1999, pp. 158 y sgtes.

nos brinda la información necesaria para el análisis sin que el investigador influya de manera determinante en la recopilación de los resultados.

Por mi parte, en mi trabajo de investigación, partí -siguiendo la propuesta de Eisner- de un "enfoque prefigurado", ya que determiné los parámetros a evaluar en el programa del Curso de aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza pero -siguiendo la metodología recomendada por González Martínez- me abstuve de influir decisivamente en los resultados -aunque éstos no reflejaran mi punto de vista- y permitiendo que durante las etapas de la investigación surgieran otras líneas de trabajo.

Otra de las consideraciones contempladas en mi trabajo es el análisis de la relación entre el estudio del fenómeno artístico –el arte vocal en este caso- y el rendimiento experimentado por los estudiantes que participaron en el curso experimental. Según Eisner¹⁹ el estudio de esta relación pertenece al área de la literatura psicológica dedicada a la llamada transferencia. Desde luego, para aplicar este útil concepto, me permito ampliarlo o extender el dominio de dicha categoría a otras especialidades artísticas afines al canto, la cual, en nuestro trabajo es la básica o fundamental. Por ejemplo, en el caso del curso-taller a los estudiantes evalúo la aplicación de las teorías constructivistas y sus criterios técnicos asociados al desarrollo de los estudiantes en el mejoramiento de sus habilidades en otras disciplinas tales como el solfeo, repertorio e interpretación, actuación dramática y apreciación musical.

Encauzándonos más en el concepto de transferencia proporcionado por Eisner, con relación a la pedagogía vocal, la transferencia interna, por ejemplo, la podemos encontrar en asignaturas como Conjuntos corales, Práctica de repertorio y Solfeo. La transferencia externa la encontramos en materias tales como Actuación dramática, Apreciación musical e Instrumento complementario.

Otro de los criterios importantes propuestos por Eisner²⁰ en su *Agenda para la investigación artística*, es la importancia del estudio de la Historia del Arte en la fijación y consolidación de las perspectivas y recuerdos de los conocimientos de una disciplina específica.

Agregando a este importante planteamiento de Eisner el criterio de permitir que durante el proceso de aplicación de las técnicas de la investigación cualitativa surjan importantes líneas de trabajo, en la presente Tesis profundizo en los aspectos de la Historia del Arte acaecidos en los diferentes períodos donde se originaron los fenómenos específicos de la pedagogía vocal. Un ejemplo notable emanado de lo anterior, es la convicción de que para comprender las dos técnicas de canto fundamentales -técnica italiana o de baja impedancia reflejada hacia la laringe y

¹⁹ EISNER, Elliot W.: *El ojo ilustrado*. Op.cit., pp. 198-206.

²⁰ *Ibíd.*

técnica alemana o de alta impedancia reflejada hacia la laringe (ver glosario de términos)- es imprescindible estudiar y analizar el desarrollo de la pedagogía vocal en la denominada era de los *castrati* (fundamentalmente siglos XVII y XVIII) y sus antecedentes en el período renacentista florentino. La importancia de lo anterior, así como su relación con la Historia del Arte, me conducen a realizar en el Capítulo II del presente trabajo un análisis de la historia de la pedagogía vocal en sus etapas más importantes.

En el ámbito de la metodología cualitativa los especialistas se sitúan en los extremos en cuanto a la importancia o relevancia que tienen los procedimientos y técnicas en esos procesos. Elliot W. Eisner²¹ de plano los descalifica. Dice en su obra:

“Para los lectores que busquen un procedimiento, una fórmula o un conjunto de reglas para hacer una indagación cualitativa, este capítulo puede ser una decepción. No conozco ningún «método» para llevar a cabo la indagación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. No existe un conjunto codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo. Desafortunadamente —o afortunadamente— en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada.”

Otros autores, como Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson,²² opinan que:

“En esta sección hablaremos de los procedimientos más comunes para obtener los datos en una investigación cualitativa. Podría objetarse el uso del término método, dado que éste puede entenderse más como una metodología general, tal como se plantea en el subtítulo de este libro (Fundamentos y metodología). Sin embargo, en una segunda acepción, método se refiere a una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento. Por otro lado, hablar de técnica nos remite a un conjunto de medios utilizados en una ciencia, un arte o una actividad, y en este sentido también utilizamos dicha denominación para referirnos a estos métodos.”

Aunque con Eisner opino que los métodos de investigación cualitativa no pueden ser rígidos ni esquemáticos, comparto el criterio de Álvarez-Gayou de la necesidad de establecer un conjunto de procedimientos en la investigación —que podemos denominar como “método”— que se adapte a las características del objeto de estudio.

Las ventajas de establecer una guía metodológica previa en toda investigación científica son, entre otras, brindar al posible lector una herramienta de análisis para facilitar la interpretación de los datos y proporcionar al investigador un valioso argumento a favor de la seriedad y objetividad de su trabajo.

²¹ EISNER, Elliot W.: *El ojo ilustrado*. Op. cit., p. 197.

²² ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, José Luis: *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador, Ciudad de México, 2004, p. 103.

Es en ese sentido que -disintiendo un poco de las ideas de Eisner- a continuación comento algunos elementos que podrán ser de utilidad durante la investigación cualitativa que habrá de desarrollarse en atención a la problemática y objetivos planteados al principio de este documento.

Después de una serie de reflexiones y preguntas respecto al desarrollo reciente de la etnografía, Rockwell²³ propone una alternativa teórico-metodológica –cuyas consecuencias contrastaron notablemente con las corrientes imperantes en la época- desde una perspectiva gramsciana, que permita “anclar el estudio de fenómenos culturales en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación social que los contiene”. Por esto, en mi investigación, concedo especial importancia a la consideración del entorno social de los estudiantes, y establezco grupos de control de similares condiciones a los estudiados, para garantizar la objetividad de mi investigación.

²³ ROCKWELL, E.: *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE-CINVESTAV IPN, Ciudad de México, 1980, p. 98.

1.4 Modalidades de la Investigación cualitativa utilizadas y otras consideraciones propias de la Investigación etnográfica

Como todo investigador, al comienzo de mi trabajo, traté de bosquejar la metodología de investigación a emplear, considerando que la investigación pedagógica constituye un fenómeno complejo, al igual que toda investigación social, cuyo objeto de estudio es la educación del hombre vista y analizada como proceso, en la que se estudia a los individuos que intervienen en el fenómeno educativo. La complejidad aumenta si nos referimos a la educación artístico-musical. En el caso del canto –por la singularidad en la que hemos insistido anteriormente de que el instrumento musical es el cuerpo del propio individuo- esta complejidad se sobresignifica.

Para tener una base empírica que respaldara con datos la solidez de mis investigaciones teóricas necesarias para el análisis de los resultados de la aplicación de nuevas tecnologías en los estudiantes de canto, preparé un curso -dividido en dos etapas- titulado: *“Aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza del canto”* (ver Anexo), el cual fue tomado por 30 alumnos de distintos grados de desarrollo vocal y estilos de interpretación, con el objetivo de que los avances fuesen comparados con los resultados obtenidos por los alumnos del curso regular, estos últimos como grupo de control. Los parámetros por los cuales fueron evaluados cualitativamente los estudiantes fueron extraídos del Programa del curso. Los alumnos participantes conocían el programa del curso, que les expliqué en una sesión de trabajo, pero desconocían que sus avances o resultados iban a ser capturados, con el fin de no preenjuiciarlos y contaminar los datos.

Para evaluar los resultados, dividí a los estudiantes -como sugiere Eisner- en función de variables teóricamente relevantes y asignando los alumnos con características similares en grupos experimentales y de control.

En la primera etapa del Curso (ver Anexo) incluí en las unidades de análisis un espectro lo más amplio posible de parámetros a evaluar, ya que estimé oportuno no descartar anticipadamente y sin ningún respaldo empírico que factores eran importantes y cuales no. Las experiencias obtenidas en la primera etapa del Curso me indicaron que era necesario limitar considerablemente los parámetros a evaluar, teniendo en cuenta la enorme complejidad de los mismos y la necesidad de priorizar los factores más importantes teniendo en cuenta la carencia de estudios precedentes que sirvieran de referencia a mi investigación.

De esta forma, consideré oportuno limitar las unidades de análisis al estudio de tres parámetros básicos en la pedagogía vocal: afinación, análisis de los sonogramas y el uso de las sensaciones en la pedagogía vocal.

Los estudiantes pertenecientes al grupo de control fueron los alumnos del curso regular, los cuales han sido entrenados y evaluados previamente por los planes tradicionales de estudio. Por las características de los cursos y la selección previa de los grupos de estudiantes, no fue necesaria la aplicación de ningún ordenamiento de tipo aleatorio, ya que esta condición se produjo de forma espontánea.

Para facilitar la evaluación de los resultados agrupé los parámetros artísticos propios de la especialidad en unidades de análisis, las cuales restringí vinculándolas con las categorías psicopedagógicas que analizo en el Capítulo III con la enseñanza de las artes, lo que se confronta con la constante referencia alrededor de las actividades propias de la producción vocal.

De igual manera, para hacer investigación etnográfica es indispensable tener en cuenta los siguientes elementos que intervienen a lo largo de su desarrollo:

a) *Interesarse por una situación problemática o un tema susceptible de discusión.* Para ello es imprescindible analizar los antagonismos existentes hasta construir un tema que pueda ser indagado. Cabe recordar que si las cuestionamientos sobre el objeto de estudio se pueden contestar con un sí o un no, el tema de investigación resultará frágil o dudoso. Teniendo en cuenta este punto de vista, retomemos las principales preguntas relacionadas con la metodología de investigación del presente documento:

¿En qué sentido un enfoque metodológico etnográfico puede auxiliarnos en el desarrollo de una investigación encaminada a evaluar como los maestros de canto podemos aplicar las herramientas cualitativas que se aprecian como útiles en la enseñanza de esta especialidad? ¿Qué categorías debieran ser consideradas para efectos de la evaluación mencionada? Evidentemente, el análisis y las respuestas a éstas y otras posibles preguntas relacionadas con el tema nos brindan amplias posibilidades de discusión.

b) *Negociación de acceso.* Es la actividad o conjunto de actividades que se efectúan con el fin de introducir, dar entrada o cabida en el ámbito de interés y con los sujetos involucrados en ese ámbito. Qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, con quiénes, con qué, durante cuánto tiempo, son preguntas de la investigación, pero éstas deberán ser “negociadas” para permitir el acceso y el tratamiento del objeto o problema por trabajar. Como es evidente esta acción es de suma importancia pues de este acceso o no, depende no sólo la posibilidad de desarrollar el proyecto, sino también en buena medida las condiciones de trabajo en las cuales se llevará a cabo. En este sentido he “negociado” con los estudiantes del curso experimental su intervención en el mismo. Los estudiantes participan como objetos de investigación, prestando un valioso servicio a mi

labor investigadora, pero para su beneficio, reciben los conocimientos que les imparto en el curso.

c) *Implicación del investigador.* Es necesario reconocer que el investigador modificará en mayor o menor medida las situaciones por observar, sobre todo al inicio de la indagación.

d) *Colaboradores.* Es necesario considerar que en todo proceso de indagación existen informantes que poseen mayor riqueza, por su conocimiento, o bien, por su experiencia. A éstos llamados informantes clave, no sólo hay que observarlos sino, y en todo caso, contemplarlos como sujetos susceptibles de ser entrevistados. Más adelante explico las modalidades de colaboración que establecí con las personas que colaboraron en mi investigación.

e) *Significación.* Hacer investigación etnográfica implica comprender los acontecimientos en términos de significados, ya que la metodología etnográfica parte de una descripción que se confrontará con un marco teórico y una construcción interpretativa a partir del mismo. Con este fin, es necesario elaborar un registro de las observaciones, las cuales realicé por medio de un levantamiento de campo o general, que consistió en un conjunto de documentos detallado de las experiencias obtenidas con los estudiantes, incluyendo sus opiniones. A tal efecto, realicé sonogramas –visualizaciones sonoras por medio de programas informáticos- de las voces de cada uno de los alumnos, antes y después de los ejercicios, para determinar los avances obtenidos. Cuando era necesario, tomaba vídeos de los ejercicios, para que los estudiantes fueran conscientes de sus gestos y posturas. Toda esta información la reflejaba en el registro de las observaciones y con la fecha de cada dato, así como otras consideraciones de interés precisadas por el alumno, como por ejemplo, su estado emocional y físico.

A continuación preciso los principales puntos de la metodología de investigación empleada en cada una de las unidades de análisis estudiadas en las dos etapas del Curso experimental. En la primera etapa estudié el comportamiento de una amplia gama de parámetros que influyen en la técnica vocal de los estudiantes. A continuación expongo una síntesis de la metodología empleada:

- Los ejercicios de respiración fueron realizados colectivamente, a diferencia del método tradicional individualizado. Los estudiantes se agrupaban por parejas en base a sus características (sexo, edad, nivel de desarrollo u otras preferencias).
- Para la grabación de las voces muestreadas o “sampleadas” de los alumnos conté con un sampler Ensoniq, micrófono, mezcladora y ordenador con el programa Sound Forge para editar las muestras. Una vez obtenidas las muestras y editadas –para precisar la afinación, ecualizarlas, darles la duración en tiempo adecuada y situarlas en la escala musical, por medio de un teclado grabé -con las voces “sampleadas” de los propios alumnos- de manera virtual los ejercicios adecuados a cada uno de acuerdo a su nivel de desarrollo.
- En cada clase realizaba las secuencias de ejercicios del canto de armónicos para que los estudiantes “sintieran” el efecto de parámetros tales como posición de la lengua, el paladar, situación de los labios y otros en su resonancia. Desde luego que el objetivo final no era la obtención del canto de armónicos en sí, sino aprovechar el método.
- El repertorio fue interpretado por los alumnos *a capella*, para que las frecuencias de los instrumentos acompañantes no interfiriera en el análisis de las voces.
- Para el análisis del timbre por medio del LTAS (ver glosario de términos), utilicé la tecnología del conjunto de programas *Voce Vista*, desarrollada por autores del Laboratorio de Investigaciones vocales *Groningen* de Holanda, el cual fue creado por encargo del Programa *Lindermann* de desarrollo de jóvenes cantantes del *Metropolitan Opera House* de Nueva York.
- En los casos en que lo consideré conveniente, es decir de aquellos alumnos con evidentes problemas de afinación, realicé un estudio por medio del programa *Audio to Midi*.
- Desde el principio orienté a los estudiantes a que analizaran los textos de las piezas que iban a interpretar, y determinaran las acciones físicas en cada una de ellas por medio de verbos, para, de esta forma, aplicar el método propuesto por K. S. Stanislavski.
- En los casos de estudiantes con problemas graves de postura, tomé vídeos de sus interpretaciones, los exhibí en el grupo y posteriormente los mismos fueron analizados y discutidos por todos. Además, las películas me sirvieron para tener constancias gráficas de los compromisos asumidos por los estudiantes.
- Para facilitar la aplicación de los principios fundamentales de la terapia *gestáltica*, modifiqué la estructura tradicional de la colocación de las sillas en el aula de clases (de filas y columnas), y las coloqué de forma tal que todos los participantes –incluido yo- nos situáramos de frente, simulando la famosa “rueda”. En ocasiones, yo me colocaba en el centro, emulando un eje virtual. Después de realizar los ejercicios iniciales –neumofónicos y de resonancia-, cada uno de los alumnos participantes interpretaba “*a capella*” la obra de su elección (de acuerdo a su nivel de

desarrollo) desde su posición ante el grupo, de manera que todos los estudiantes y yo lo observáramos de frente. Todos teníamos la posibilidad, en cualquier momento de observar el monitor del ordenador que proyectaba el sonograma de la voz del intérprete ocasional y la pizarra del aula con los verbos y el texto de la obra. Traté de lograr puntos de encuentro entre los principios de la terapia *gestáltica* y los fundamentos de los Conservatorios del tipo *Performing Arts*.

- Ocasionalmente, yo exponía los elementos teóricos necesarios a partir de las opiniones de diversos autores -en muchas ocasiones contradictorios-, lo cual daba la oportunidad a los alumnos de discutir los mismos y comprender el carácter dialéctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En todo momento, yo precisaba las fuentes de mi información (libros, revistas y páginas Web), y la bibliografía estaba al alcance de todos los estudiantes.

Paralelamente a mi exposición de diversas teorías de la técnica vocal, explicaba algunos de los fundamentos elementales de la teoría científica de la música, basándome en los criterios de Michel Chion, Abraham Moles, Harry Olson y Pierre Schaeffer, con la finalidad de que los alumnos comprendieran con mayor integridad los fenómenos acústicos y perceptivos que se presentan en el estudio de la Ciencia de la Voz.

Como mencioné anteriormente, en la segunda etapa del Curso experimental limité el estudio al comportamiento de tres factores capitales de la Pedagogía vocal, que a su vez determinaron los parámetros a evaluar:

- I. **-Precisión en la afinación.** Para este propósito, empleé el programa informático *Vocal-Lab* para Macintosh, que -a diferencia de otros similares- permite realizar un análisis histórico del comportamiento de la precisión de la afinación de los estudiantes. Así, obtenemos una constancia documental del desarrollo de este importante parámetro y, en consecuencia, la facilidad de realizar una evaluación objetiva y consciente. En el Capítulo 4 ofrezco numerosos ejemplos de las experiencias obtenidas en la segunda etapa del curso experimental.
- II. **-Análisis del timbre de las voces por medio de los sonogramas.** Para este propósito utilicé varios programas informáticos según las necesidades y disponibilidad de los mismos.
- III. **-Desarrollo de la técnica vocal por medio de sensaciones.** Con este fin empleé recursos didácticos de la técnica *Alexander*, la escuela ítalo-sueca, aplicaciones prácticas de la teoría de la *gestalt* y experiencias de métodos franceses de vocalizaciones.

Para efectuar un análisis preciso de los parámetros consecuentes de los factores mencionados anteriormente, en las observaciones que realicé tuve en cuenta los siguientes aspectos:

- 1- El nivel de dificultad de los ejercicios asignados a los diferentes grupos.
- 2- El tipo de comentarios o calificaciones adjudicadas a los ejercicios.
- 3- La medida en que se informa a los estudiantes sobre las metas u objetivos de los ejercicios.
- 4- Los antecedentes de fracaso-éxito de los estudiantes.
- 5- Valorar la condición social de estudiantes que proceden de hogares con una orientación profesional, tales como hijos de músicos o cantantes.
- 6- La magnitud y la clase de orientación vocacional y recursos de extensión –participación en coros, recitales y otros eventos- que están al alcance de los estudiantes.

Una vez realizados los registros ampliados –grabaciones, vídeos y anotaciones-, procedí a un primer nivel de análisis en el cual obtuve una aproximación a los contenidos de lo observado. Este primer nivel de análisis, resultado de la confrontación de lo documentado mediante varios registros con las perspectivas teóricas pertinentes al problema –o micro-ensayo-, me permitió llegar a las conclusiones de la investigación.

1.5 La observación participativa como modalidad de investigación

Considero que para aportar elementos de juicio que tengan realmente valor en el campo de la investigación educativa y en el entorno del tema que nos ocupa, es necesario conocer las características fundamentales de las instituciones y los investigadores, es decir: los sujetos participantes activos de todo el proceso, así como las prioridades que orientan sus estudios, entre otros aspectos fundamentales. Además, opino que es importante el diagnóstico de cada tipo de investigación, sus propuestas, así como el análisis detallado de varios textos referidos al objeto de estudio y el impacto y la influencia de la investigación en los análisis de los resultados.

Podemos decir que en la investigación se generan los nuevos conocimientos y se realiza el análisis crítico necesario en la toma de decisiones que conducen a las hipótesis innovadoras que modifican las concepciones sobre la educación y su importante repercusión social. Asimismo, por el carácter instrumental de mi investigación y su relación directa con la práctica educativa y sus principales actores, los productos generados incrementan el potencial innovador de la misma.

Todos estos aspectos deben determinar la orientación de la investigación en los sistemas educativos, y así lo he establecido en mi trabajo.

Sobre esta base, una de las consideraciones más importantes es tener en cuenta las principales características de los grupos investigados. Por ejemplo, Vennard²⁴ nos alerta con respecto a un tema de gran importancia, casi siempre ignorado en la Pedagogía vocal, el cual denomina el “mosaico andrógono” o proporción entre las características masculinas y femeninas de los estudiantes, clasificación que prefiero a la ortodoxa de diferencias entre hombres y mujeres. La investigación artística debe reflejar la realidad de las vidas de las personas, y extender su análisis más allá de mostrar simples datos estadísticos o categorías teóricas sin el componente humano. Tal y como insistimos anteriormente, debemos utilizar racionalmente las herramientas de la etnografía.

El etnógrafo se ubica en el lugar de los sujetos investigados, estudia a través de la observación las relaciones sociales en su estado “natural”. Los estudios etnográficos observan a escala y nivel de lo cotidiano, a través de una descripción profunda y detallada, ya que es a este nivel donde los sujetos significan y aprehenden.

²⁴ VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968, p. 260.

Así, una de las principales categorías de la investigación etnográfica, es la observación participante, que es la observación en y con presencia de otros, la cual es, además, indispensable para compartir códigos de comunicación, socialización y prácticas de la vida diaria de los sujetos involucrados en el problema o acontecimientos a observar.

Paralelamente, el trabajo etnográfico requiere que la observación sea documentada a partir de técnicas específicas como los diarios, registros y entrevistas. Con ello, a partir de lo documentado, se pretende interpretar los hechos sociales y se analiza la estructura social no como una constante, sino como un proceso dinámico que se construye y define socialmente por medio de la interacción de los diferentes sujetos. Estos sujetos ejercen acciones que propician prácticas concretas con significados sociales específicos. La etnografía intentará descifrar el carácter y contenido de ese significado.

Estos conceptos -aplicados al ámbito de la Pedagogía- son recreados en las obras de Martha Corenstein,²⁵ en los que se pueden observar las expectativas del maestro con relación a sus prácticas escolares.

Por todo lo anterior, considero que hacer investigación etnográfica en el ámbito educativo consiste en seguir una serie de acciones en forma metódica que se inician con una observación profunda que permita una excelente descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de un grupo de estudiantes y maestros a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales, las interacciones, las conductas y actitudes de los sujetos, lo cual posibilita un proceso de confrontación con la teoría para lograr comprender la significación y construir una interpretación y el sentido de la indagación.

Por estas razones, consideré conveniente realizar -para el caso específico de mi estudio- un proyecto de investigación-acción, de un efecto inmediato en el comportamiento de los alumnos participantes en las observaciones, tratando de encontrar una posición conciliadora entre el carácter aislado de los resultados de las innovaciones y su adopción a una escala masiva.

En este aspecto, puedo concluir que tanto la infraestructura y el apoyo financiero, mis características como investigador y otros factores que intervienen en el proceso investigativo cruzados con las hipótesis generales ayudan a clarificar la forma en que la investigación opera en un amplio contexto social.

Para el análisis de la génesis, conducción y uso de la investigación, organicé cursos de canto, conferencias, seminarios, debates, talleres, conciertos y recitales didácticos, grabaciones, vídeos, ejercicios pedagógicos (con maestros y alumnos), preparación de manuales técnicos,

²⁵ CORENSTEIN Martha: "Panorama de la investigación etnográfica en México" en RUEDA, Martio; CAMPOS, Miguel Ángel: *Investigación etnográfica en investigación*. UNAM, Ciudad de México, 1992, pp. 359-376.

actividades interdisciplinarias (fundamentalmente de música, teatro y danza), elaboración de medios auxiliares multimedia y otros instrumentos que me permitieron adoptar diversas estrategias complementarias de decisión tanto para grupos aislados de participantes como para amplios sectores de población. Estas mencionadas estrategias de análisis y divulgación de resultados formaron parte del trabajo de investigación desde sus inicios y a través de todo su desarrollo. Puedo afirmar que su repercusión ha sido inmediata a medio y largo plazo. Por ejemplo, en los cursos y talleres realizados organizando en grupos a los estudiantes de técnica vocal, además de poner en práctica la experimentación de la terapia *gestáltica* y su efecto en el desarrollo de los participantes, los resultados prepararon a los estudiantes para la interpretación de obras musicales y el incremento de su cultura artística.

Apoyándome en los procedimientos y métodos de la investigación participativa e incorporando a un adecuado número de participantes trato de imprimir a mi investigación un impulso innovador y un análisis de las metodologías conjuntamente con los problemas específicos planteados, enriquecidos con los criterios aportados por todos los participantes.

Pienso que la propuesta de la investigación participativa basada en la acción es válida como criterio de verdad en casos muy específicos. Es evidente que no todas las conclusiones científicas asociadas a actividades artísticas se pueden probar por medio de la acción. Pero al emitir un juicio sobre la acción como fuente de conocimiento científico es justo reconocer que no todas las acciones son igualmente significativas para producir conocimiento científico, aunque pueden ser herramientas eficaces para transformar la realidad. Con este fin, establezco una clara relación dialéctica entre teoría y práctica valorando la naturaleza propia del conocimiento y aceptando la contribución de la práctica para revelar nuevos conocimientos.

Pablo Latapí²⁶ opina que las ciencias sociales tuvieron la poca fortuna de llegar tarde a la historia de la ciencia moderna, ya que el desarrollo de sus metodologías surge cuando las ciencias naturales ya tenían un grado de desarrollo considerable. Por lo anterior, y en su esfuerzo por llegar a ser consideradas ciencias reales, en sus inicios, los investigadores especializados en ciencias sociales imitan los conceptos básicos, procedimientos e incluso hasta los métodos de las ciencias naturales sin tener en cuenta las enormes y abismales diferencias entre ambas. El resultado ha sido que las ciencias sociales han sido consideradas ciencias blandas o incompletas, y las ciencias naturales se piensa que son –por el contrario- duras o verdaderas. Los investigadores e historiadores de las especialidades artísticas hemos heredado esta situación. Incluso, como precisa John Harrison,²⁷ hasta la psicología era considerada como una ciencia “blanda”, situada en

²⁶ LATAPÍ, Pablo: *La investigación educativa en México*. Op. cit., p. 84.

²⁷ HARRISON, John: *El extraño fenómeno de la sinestesia*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, 2004, p. 88.

la misma categoría que la sociología y totalmente diferenciadas de las llamadas ciencias “duras” como la química, la biología y la física. Con este autor opino que cualquier disciplina que se valga del método científico merece el título de ciencia. Todas estas consideraciones son muy importantes con el propósito de establecer que las modalidades de participación adoptadas en un trabajo de investigación tengan una base científica, la cual, en nuestro caso debe adaptarse a los requerimientos propios de un estudio humanístico.

Por lo anterior, y respetando el modelo de análisis propuesto por Latapí,²⁸ he considerado las siguientes modalidades de participación:

1. Estimo que no es adecuado en el caso de mi proyecto devolver a los alumnos la información de los resultados obtenidos en su totalidad, aunque sí discutir con ellos los aspectos críticos que puedan ayudarlos en su desempeño artístico.
2. Al igual que en el punto anterior, considero inadecuado permitir a los alumnos estudiados participar en la compilación de datos, aunque es conocido que en algunos casos este proceso se establece para inducir a la organización. Es más, creo que este tipo de interacción que permite la participación en la recopilación de la información en mi caso ayudaría a contaminar los datos.
3. En mi estudio, el objeto de investigación lo he determinado en su totalidad, por lo tanto los participantes no han tenido la posibilidad de intervenir –y mucho menos modificar- los procesos o el diseño general de estudio.

Como se observa en el análisis de los puntos anteriores, la modalidad de participación que he adoptado en mi estudio es completamente heterodoxa, aunque no arbitraria, y se fundamenta en las características generales del objeto de estudio.

Durante el desarrollo de mi investigación, he tratado de que los participantes comprendan los objetivos de mi trabajo. Incluso, en el caso de las observaciones a los estudiantes, la participación de los mismos en la determinación de los objetivos –desde luego sobre la base de una propuesta preestablecida por mí- fue decisiva, ya que, por el hecho de motivarlos al incluir aspectos y variables que los ayudaban a perfeccionar sus conocimientos teóricos y su técnica de canto, sus observaciones, sugerencias e incluso aportaciones fueron para mí de gran ayuda y dieron vida a mi trabajo, al vincularlo con la realidad.

Cuando abordamos el análisis de los métodos y procedimientos de la investigación participativa en el ámbito docente y en nuestro entorno cultural, es obvia la necesidad de precisar

²⁸ LATAPÍ, Pablo: Op. cit., pp. 82 y 83.

su vinculación con la pedagogía crítica. No se trata de revitalizar los conceptos neomarxistas de Antonio Gramsci, ni de incorporar los idílicos conceptos de la educación de adultos en el marco de una revolución cultural -como ampliamente destaca Latapí,²⁹ sino precisar o acotar las diferencias en la educación de adultos que existe entre los países de América Latina y la mayoría de las naciones del continente europeo.

En los países desarrollados, la educación de adultos fundamentalmente se refiere a un proceso de reciclaje de las personas de cierta edad para las nuevas ocupaciones o a actividades para llenar el tiempo de ocio con algunos intereses culturales. En Latinoamérica, el sistema de educación de adultos es una forma de instrucción para enseñar destrezas de supervivencia a una parte creciente de la población que vive bajo la línea de pobreza o de pobreza extrema. Las disciplinas de educación artística, por supuesto, no están ni mucho menos alejadas de este fenómeno. En nuestro entorno son muchos los estudiantes -e incluso hasta algunos maestros- para los cuales el arte de la música -y especialmente el canto- es una forma de sobrevivir. En este caso, podemos aprovechar las características y procedimientos de la pedagogía crítica que sean útiles en nuestro análisis.

²⁹ Idem, pp. 78 y 79.

1.6 Alcances y limitaciones proyectadas

He formulado mis hipótesis procurando aportar pruebas que expliquen los fenómenos y controlen mi visión del tema fundamental y teniendo en cuenta, cinco aspectos fundamentales:

1. El alcance –amplitud o limitación- de los fenómenos que trato de explicar.
2. Las relaciones lógicas existentes entre los términos propios de la psicopedagogía, el arte del canto y las hipótesis fundamentales de la presente investigación valorando el grado en que se relacionan dichos componentes.
3. La orientación hacia la realidad –apoyándome en mi experiencia en el arte del canto- de los planteamientos que expongo.
4. A pesar de ser un trabajo especializado en el arte vocal y la psicopedagogía, trato de explicar los fenómenos con la mayor sencillez posible.
5. Analizo y tengo en cuenta las premisas y recomendaciones establecidas en la amplia base documental que he estudiado.

Los parámetros analizados en el presente estudio han sido determinados a partir de las preguntas y objetivos de la investigación enriquecidos por mi experiencia personal en la actividad y los aportes de otros especialistas consultados a través de múltiples fuentes, tales como entrevistas personales, apuntes de clases magistrales y materiales bibliográficos. La solicitud por parte de diversas escuelas dedicadas a la enseñanza del canto me han servido de estímulo para trabajar en el mismo con la mayor seriedad y cuidado en su realización.

Desde mi perspectiva, he valorado especialmente el esclarecimiento de las preguntas sobre el funcionamiento del proceso investigativo teniendo en cuenta que muchos de los estudios previos sobre el tema son de carácter eminentemente académico y orientados a conocer las características del comportamiento de los alumnos ante la problemática docente, pero sin preocuparse por transformar el comportamiento de los mismos.

Aunque las unidades de análisis son relativamente pequeñas y limitadas en torno a las categorías pedagógicas y su aplicación en el curso experimental, el hecho de utilizar avanzadas tecnologías de investigación, así como procedimientos y métodos propios de la actual era de la información -con sus recursos que facilitan realizar un enfoque más preciso de los problemas-, me permiten superar las aparentes limitaciones de esta categoría de investigación.

Si bien espero cosechar un producto de mi investigación que resulte de utilidad en el campo de la Educación artística, no me limito a la elección de temas y objetivos de mi proyecto para elaborar un trabajo de calidad al margen de las condiciones reales en las que lo he realizado. Considero necesaria esta reflexión sobre las finalidades específicas de mi trabajo para alertar al lector sobre la posible inclusión de algunas líneas de investigación algo sombrías y laberínticas que, aunque trato de precisar claramente su dudosa utilidad, considero oportuno mencionarlas. También sugiero –cuando lo considero necesario- otras vertientes de investigación paralelas a las mías y posiblemente válidas con el objetivo de proponer ideas para futuros trabajos.

Para optimizar los recursos y dinamizar la promoción de los datos e información necesarios para mi trabajo de investigación, he establecido convenios de colaboración con instituciones u organismos especializados. De esta forma, además garantizo el compromiso con la veracidad y precisión de los datos utilizados.

Esta estrategia inclusiva –coherente con los principios y métodos de la investigación participativa- me permite comparar las metas de mi investigación con otras prioridades, detectar áreas no suficientemente atendidas e identificar posibles campos de colaboración con otras instituciones y participar en los avances sectoriales y especializados debidamente documentados.

Otra cuestión, también relativa a la organización programática y estratégica de mi investigación, ha sido la adecuada recepción de datos a partir de los recursos disponibles, obstáculos previsibles y las oportunidades reales de acción para alcanzar los objetivos que me he propuesto apoyándome en la definición de prioridades, metas, recursos financieros, instrumentación y sistemas de evaluación.

El soporte metodológico de esta investigación se nutre de principios, categorías y presupuestos capaces de regular sus actividades en todas sus etapas y de proveer a la comunidad científico-artística de modelos y herramientas adecuados para comprender la compleja problemática de la pedagogía vocal.

Otra cuestión, también relativa a las pretensiones de alcanzar niveles de análisis y pensamiento abstracto que puedan contribuir a alcanzar nuevos conocimientos científicos ha sido la recepción de técnicas de investigación convencionales sin desechar otros procedimientos, sobre todo los cuantitativos.

Considero adecuado el conjunto de procedimientos del conocimiento científico que se sustenten en procesos de síntesis, sistematización y acumulación de datos, por medio de los cuales pueda obtener conclusiones que aunque basadas en el carácter local de nuestro tema de estudio puedan llegar a tener una validez más amplia aunque este propósito requiera de un tratamiento ulterior.

Asimismo, distingo rigurosamente los conceptos de investigador, en su carácter de sujeto cognoscente y el fenómeno investigado u objeto conocido.

En cuanto a los materiales de estudio, he contado con los equipos y herramientas necesarios para el desarrollo de mi trabajo de investigación, además de la documentación necesaria y los programas de informática para el procesamiento de los datos. Lo anterior, a pesar de la falta de bibliotecas especializadas en el tema y la temporalidad y parcialidad en la disposición de libros y revistas de referencia, sobre todo en el terreno de la pedagogía vocal. Sin embargo, hay que reconocer que es considerable la información existente en línea, como hago constar en la sección de páginas web de la Bibliografía. En este sentido, merecen especial atención los artículos sobre la escuela ítalo-sueca, las referencias a la técnica *Alexander* y los trabajos realizados por teóricos italianos relativos a los orígenes del *bel canto*.

Las respuestas a las preguntas y el análisis y el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación trascienden los límites de la misma por la carencia de estudios paralelos tanto en la pedagogía vocal como en la enseñanza de la música. Por la importancia de la presente investigación, ha sido solicitada por varias instituciones docentes dedicadas al canto.

Además, el análisis de este estudio reveló también todo un abanico de relaciones y posibilidades entre las cuales destaco las siguientes:

1. La alternativa de difundir los resultados de la investigación.
2. Señalar las limitaciones en el alcance del estudio y determinar las causas de las posibles inconsistencias detectadas.
3. A partir de las conclusiones, proponer políticas a seguir y soluciones a los problemas detectados.
4. Toma de conciencia de las características de la enseñanza del canto y sus particularidades y diferencias con las otras especialidades musicales y artísticas.
5. Permitir a las autoridades y al personal docente interesados en la pedagogía vocal aprender más acerca de la realidad de las Escuelas, Academias, Áreas y Departamentos dedicados al canto, así como la apertura de nuevos caminos de investigación y la identificación de nuevos temas.
6. Mejorar el diálogo entre profesores y alumnos, la calidad de su participación y la posible credibilidad en los resultados.
7. Aumentar el prestigio del proyecto.

En cuanto a los factores que inciden en la capacidad de realizar la presente investigación, debo señalar que he contado con los recursos necesarios para la misma, así como una adecuada comunicación con los participantes, lo cual ha permitido que la colaboración de los mismos en todas las etapas de mi trabajo haya sido satisfactoria.

Considero que, en el campo de acción de mi proyecto, no existe actualmente un marco suficientemente comprensivo que aclare convincentemente porqué algunas explicaciones alcanzan determinadas aplicaciones prácticas y otras no. En mi opinión, el problema radica en que es difícil plantear las diferentes alternativas en estos términos, dada la pluralidad y la heterogeneidad de las variables que intervienen en los mismos.

Las principales propuestas planteadas en mi trabajo me conducen a la realización de un breve análisis de las corrientes pedagógicas modernas -y sus orígenes en la teoría de la *gestalt*- que considero más importantes para los efectos de mi investigación, las cuales analizo en el Capítulo III del presente trabajo.

En el Curso experimental de aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza del canto he puesto en práctica las principales teorías pedagógicas modernas susceptibles de aplicarse en la enseñanza del canto utilizando recursos informáticos creados especialmente para el análisis de las voces. Además, he aplicado procedimientos y técnicas vocales empleadas en culturas diferentes de las acostumbradas en las escuelas de canto tradicionales y ortodoxas del mundo occidental. Los resultados obtenidos por los estudiantes del Curso experimental comparados con los avances de los alumnos del grupo de control -siguiendo la metodología de Investigación explicada anteriormente- los analizo en el Capítulo IV, en el cual incluyo además, amplias referencias técnicas propias del arte vocal que considero imprescindibles para establecer bases sólidas que permitan arribar a las conclusiones de la presente investigación.

Asimismo, por el alcance y la importancia de las conclusiones proyectadas -que trascienden los límites de la Pedagogía vocal-, su ubicación en la Historia del Arte, relación con las principales corrientes educativas modernas, así como las actuales aplicaciones informáticas, incluyo un Capítulo de conclusiones finales, las que, de forma general precisen los posibles aportes y orienten hacia las líneas de investigación propuestas en el presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, José Luis: *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador, Ciudad de México, 2004.

BARTHES, Roland: *La aventura semiológica*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1990.

BETTETINI, Gianfranco: *La conversación audiovisual*. Cátedra S.A. Madrid, 2004.

CHAMORRO, J. Arturo: *Sones de la Guerra: Rivalidad y Emoción en la Práctica de la Música Purhépecha*. El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1998.

CHAMORRO, J. Arturo: *Sabiduría popular* (Recopilación). El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1997.

CORENSTEIN Martha: “Panorama de la investigación etnográfica en México” en RUEDA, Martio; CAMPOS, Miguel Ángel: *Investigación etnográfica en investigación*. UNAM, Ciudad de México, 1992.

EFLAND, Arthur D.: *Una historia de la Educación del arte*. Paidós Arte y Educación, Barcelona, 2002.

EISNER, Elliot W.: *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona, 1990.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis: “La sistematización y el análisis de datos cualitativos” en MEJÍA, Rebeca; SANDOVAL, Sergio Antonio (coord.): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Editorial ITESO, Guadalajara, México, 1999.

HARRISON, John: *El extraño fenómeno de la sinestesia*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, 2004.

LATAPÍ, Pablo: *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, 1994.

MAUREL, Victor: “Prefacio” en MARAFIOTI, Mario: *Carusos Method of Voice Production*. Dover Publications, Inc., Nueva York, 1949.

RAMÍREZ, Juan Antonio: *Historia y crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*. Fundación César Manrique, Madrid, 1998.

READ, Herbert: *Educación por el arte*. Paidós Educador, Barcelona, 1955.

ROCKWELL, E.: *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE-CINVESTAV IPN, Ciudad de México, 1980.

VENNARD, William: *Singing: The Mecanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968.

ARTÍCULOS Y PÁGINAS WEB:

RODRÍGUEZ SUSO, Carmen: “La educación musical en los niveles profesionales” en *LEEME* (Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación No. 5), 31/05/00, www.musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA VOCAL

2.1 Introducción

El presente Capítulo propone la descripción de la relación evolutiva entre los maestros y los alumnos de canto. Con este objetivo he elegido las etapas históricas que considero determinantes en la gestación de los orígenes de la Pedagogía vocal. Evidentemente, este propósito implica la realización de un análisis del fenómeno de la Enseñanza del canto con las herramientas metodológicas de la Historia del Arte.

Desde que los seres humanos comenzaron a emitir sus primeros sonidos laríngeos, surge el dilema de la utilización de la voz como medio de comunicación o como un rudimentario instrumento musical empleado además para otros fines, tales como la expresión de su religiosidad, imitación de sonidos de animales para favorecer la caza, cortejo sexual o para simple satisfacción individual al descubrir las posibilidades de esta parte de su cuerpo. Es destacada la diferencia notable entre la laringe de los primates -de corta longitud, con la cual éstos solamente pueden emitir limitados y estridentes chillidos- y la de los hombres modernos -con una cavidad de resonancia mucho más amplia-, que nos permite emitir gran variedad de sonidos por medio de la práctica y las experiencias transmitidas a través de varias generaciones.

El conflicto de los primeros hombres en cuanto a la utilización de su voz como medio de comunicación o como rudimentario instrumento -cuyo sonido en sí significa algo más que lo que representan las palabras- es paralelo al de las categorías de *homo faber* (quienes trataban persistentemente de transformar la naturaleza) y *animals laborans* (integrado a su medio y dependiente de éste), que rescato de las ideas de Hannah Arendt.¹ Esta bipolaridad se refleja en la disposición para el canto de los seres humanos. En este sentido, los hombres que creaban objetos sonoros a partir de necesidades religiosas o políticas y que en las comunidades primitivas constituían las altas castas de sacerdotes o políticos se diferenciaban de aquellos que los utilizaban de forma automática o dirigida.

Otro aspecto interesante de esta problemática es la división de las funciones del habla, que Wertsch² considera como “vigotskianas” por su relación con el pensamiento del teórico ruso, en

¹ ARENDT, Hannah: *La condición humana*. Paidós, Barcelona, 1993, p. 160.

² WERTSCH, James V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988, p. 108.

establecedoras de una “descarga emocional” (en el niño que en los primeros años de su vida llora para descargar sus sentimientos y expresarlos) y la otra, el contacto social con el mundo que lo rodea. Siguiendo esta línea de pensamiento, yo considero que ambas clasificaciones de las funciones del habla -primitivas o básicas- conducen al fenómeno artístico que nos ocupa, es decir el canto.

Los primeros pasos de intercambio de experiencias de habilidades vocales o prácticas rudimentarias de la pedagogía vocal entre los seres humanos eran transmitidas –como menciono anteriormente, pero considero oportuno reiterar- a través de generaciones sucesivas, de padres a hijos o de individuos que por su posición social en los grupos asumían la responsabilidad de enseñar a los más jóvenes ciertas habilidades, las cuales incluían el uso de la voz. Desde luego, esta clasificación no es excluyente, ya que al ser utilizada la voz con un valor agregado al contenido de las palabras, su utilización como medio de comunicación se sobresignifica. Por ejemplo, los individuos encargados de las tareas religiosas empleaban determinados sonidos que facilitaban –según su experiencia- la comunicación con los dioses y la invocación de éstos. También, en el caso de los cortejos amorosos, por medio de determinados matices en la expresión de la voz se favorece la atracción sexual.

En las culturas grecorromanas, el canto era utilizado para acontecimientos importantes –fundamentalmente religiosos y políticos- y el arte vocal era empleado y cultivado por un selecto grupo de iniciados, los cuales transmitían sus experiencias a su vez a determinados elencos de elegidos, quienes mantenían su posición privilegiada dentro de la sociedad. Se introduce el sentido de la belleza como categoría estética en el arte vocal.

Un caso notable en cuanto a la utilización de la voz de forma diferente a la establecida por los patrones de la cultura occidental es el producido en la región de los Tuva en el Asia Central, fenómeno que ocupará nuestra atención en varias ocasiones a lo largo del presente trabajo.

La región conocida genéricamente como Tuva está situada en el sur de Siberia, en el corazón de Asia, en un territorio comprendido entre los Montes Altai, el río Yenisei y las fronteras de Rusia y Mongolia. La mayoría de las personas que habitan esta extensa región son tribus nómadas que han vivido aisladas del resto del mundo desde tiempos remotos. Además, por su carácter de pueblos dedicados a tareas pastoriles, estos individuos han establecido una estrecha relación con la naturaleza. Sus creencias religiosas son fundamentalmente animistas, en las que el poder divino radica en los elementos del medio que los rodea.

Como consecuencia de esta relación íntima con el medio ambiente, su aislamiento ancestral y las características geográficas de su *habitat*, los pueblos de la región Tuva han desarrollado varias formas muy peculiares de cantar, entre las que se destacan algunas variantes del llamado “canto de armónicos”, en las que un mismo individuo puede emitir por medio de su voz un sonido o nota musical “base” o “pedal”

acompañado por otros tonos constituidos por elementos de la escala armónica o múltiplos exactos de la frecuencia fundamental. Entre los habitantes de la región Tuva se han observado hasta trece formas, variantes o estilos del llamado throat singing (canto gutural) o “difónico” -más bien, diría yo “multifónico”- entre las que se destacan por su forma de cantar occidental y su influencia en la técnica vocal rusa el *khomei* o *xomei*, el *kargyraa* y el *sight*.

Como señala Hilary Finchum,³ “...las investigaciones y estudios sobre el canto de armónicos de los Tuva coinciden en que la producción de armónicos en el *xomei* es esencialmente la misma que la que se produce en la emisión de las vocales ordinarias” agregando la autora que aunque muchas de las melodías del canto de los Tuva incluyen textos emitidos a la manera convencional de producir los sonidos vocálicos, “...ellos no pueden entonar sobretonos armónicos simultáneamente con el texto”. Estos estudios nos permiten arribar a la importantísima conclusión de que las melodías cantadas con un texto son monofónicas -producidas por medio de la forma ordinaria de cantar-, en las que las notas emitidas en la frecuencia fundamental conducen la línea melódica, y que el verdadero canto de armónicos se produce solamente en las partes en las que no hay texto.

Otra importante conclusión citada por Finchum y que encontramos en estudios realizados por otros especialistas, es que la melodía del canto de armónicos es producida individualmente en cada emisión y no por una secuencia de de sobretonos constante o única.

El estilo *kargyraa* -que recuerda el canto de los monjes tibetanos-, es la base del registro strobass, característico de los bajos profundos rusos, y que se produce por medio de un acortamiento del tracto vocal y el uso de las llamadas cuerdas vocales falsas o pliegues vocales superiores, que origina un dramático cambio de registro, lo que permite a los cantantes alcanzar notas por debajo del do ultragrave (C de 65.4 Hz). En realidad, en esta emisión, las cuerdas vocales verdaderas vibran una octava más alta, es decir a los 130.8 Hz, convirtiéndose el tono resultante en el primer armónico, para de esta forma producir un verdadero objeto de arte musical, y el efecto del sonido ultragrave -impresionante pero de muy poca calidad armónica, ya que en realidad es un ruido- es conseguido, como hemos señalado por la vibración de las cuerdas vocales “falsas” o pliegues superiores. Lo anterior, constituye un claro ejemplo de la aplicación del canto de armónico de los Tuva en las técnicas de canto utilizadas por la música occidental.

En los casos de otras culturas como las africanas, amerindias e hindúes, se producen diversos estilos de cantar indudablemente interesantes, o casos notables de experiencias vocales diferentes a las formas ortodoxas europeas, como son los ejemplos de las variantes de los cantos de armónicos de los *bossa*

³ FINCHUM, Hilary: Tuvan Overtone Singing: Harmonics Out of Place. 12/01/05, www.indiana.edu/~savail/workingpapers/tuva.html.

en el Sur de África y el *yodel* típico de los indoamericanos. En el caso de África, la música se practica tradicionalmente como parte integrante de la vida social,⁴ y el canto se diferencia del discurso ordinario apoyándose en las categorías sociales. En todas estas formas de cantar el tema religioso es recurrente -con sus connotaciones místicas y elitistas-, lo que ocasiona que la transmisión de conocimientos es restringida, al igual que los ejemplos anteriores. En Europa, se producen notables ejemplos de cantos de armónicos en los *tenori di grazia* en Italia y la *quintina* francesa.

⁴ NKETIA, J. H. K.: “Music education in African schools” en *International seminar on teacher education*. Universidad de Michigan, Ann Harbor, Michigan, 1966, pp. 233-234.

2.2 La *camerata* florentina y sus antecedentes en el período florido

Al igual que en las demás Bellas Artes, en el Renacimiento el arte del canto era transmitido a través de la relación maestro-aprendiz, en la que los grandes genios transmitían a sus discípulos los conocimientos de manera directa. Esta forma de enseñanza determinaba una pedagogía que no requería de procedimientos didácticos muy elaborados, ya que se basaba, fundamentalmente en la imitación: los aprendices desarrollaban sus habilidades naturales observando a sus maestros y ayudándolos en su labor, después de ser aceptados al pasar un riguroso proceso de selección. De esta forma, los alumnos eran considerados formados cuando eran capaces de realizar las mismas labores que el maestro, a su imagen y semejanza. Sin embargo, comparto el criterio de Antonio Caponetto⁵ cuando afirma que “...es en el Renacimiento... cuando se esbozan y atisban ligeramente los rasgos que radicalizados y exagerados, configurarán posteriormente las teorías pedagógicas más avanzadas”.

Los maestros de la escuela florentina, se destacan por su técnica de canto de sonido “redondo”, cualidad consecuente -además de la analogía por la “perfección” formal del círculo- con la colocación redondeada de los labios de los cantantes (ver figuras No.1 y No.2) al emitir los sonidos de las vocales, lo que genera un timbre vocal de gran belleza y rico en armónicos.



Figuras No. 1 (izquierda) y **No. 2** (derecha). Detalles de esculturas de Lucca della Robbia en las que se muestran niños interpretando *bel canto*. Tomadas del *Manual on Tuning and Registration* del Instituto Schiller, pp. 22-24.

En estas figuras se aprecia la forma florentina de cantar con los labios de los niños en posición redondeada para producir un sonido “bello” según los cánones de la época.

⁵ CAPONETTO, Antonio: *Pedagogía y Educación*. Universidad Autónoma de Guadalajara, Guadalajara, 1999, p. 29.

Paralelamente, para interpretar con mayor eficacia la música religiosa –de largos fragmentos sin acompañamiento-, surge en el norte de Francia, Países Bajos y zonas cercanas otra forma de cantar, que algunos autores denominan “bellamente en la nariz”, en la cual la posición de la boca se alarga -lo cual ocasiona un ascenso de la laringe y descenso del velo del paladar-, abandonando la posición “redonda” de la escuela florentina y que es el origen de las técnicas de canto de “alta impedancia reflejada hacia la laringe”, fundamentos de las tendencias de lo que hoy denominamos genéricamente como escuela “alemana”.



Figura No.3. Detalle de la pintura de Jan van Eyck (1390-1440) “*Piezas del Altar de Gbent*” completada en 1432. Tomada de la Partitura “Dos arias para Voz y piano” de Henry Purcell, de Master Music Publications, Boca Ratón, Florida, USA, 1990, p. 1.

En el detalle de esta pintura se aprecian las dos formas de cantar o “técnicas” de la época: la florentina -de labios redondeados, que producía un sonido rico en armónicos regulares-, que constituye la base del *bel canto* italiano y otra diferente, caracterizada por la posición de la boca algo más achatada debido

a un esfuerzo de los intérpretes por “nasalizar” su canto, originada en el Norte de Francia y los Países Bajos, que ocasionaba un sonido algo áspero (bellamente en la nariz), pero más apropiado y preciso para la ejecución de ciertos pasajes de la música religiosa coral.

Un cuarteto vocal típico de la época, compuesto exclusivamente por hombres, estaba integrado por *bassus*, *tenor*, *altus* y *discantus* (ver figura No.4).



Figura No. 4: *Cuarteto*. Obra de un artista anónimo del S XVI. Tomado de SEIDNER, W.: *La voz del cantante*. p. 128.

La forma antinatural de cantar exigida a los *discantus* —que en ocasiones eran interpretados por hombres que no eran castrados y cantaban en falsete, como *contratenores*- creaba posiciones faciales exageradas y diferentes que cada individuo empleaba en “su técnica”, y que transmitían a su vez, en muchos casos arbitrariamente a sus alumnos. (Ver figura No. 4 de un cuarteto vocal de la época).

La progresiva complejidad técnica de la música vocal religiosa determinó la aparición de numerosos pasajes de agilidades y coloraturas en el período florido. Asimismo, la eterna búsqueda de la perfección en la ejecución de estos ornamentos musicales, así como la creciente dificultad en la interpretación de los pasajes de agilidades vocales y la posterior generalización de su uso, determinan la importancia de su estudio en la pedagogía vocal.

Por esto -aunque el presente trabajo no pretende realizar un análisis formal musicológico del fenómeno- considero oportuno relacionar brevemente los principales adornos empleados en la música vocal del siglo XVI.

Los principales ornamentos musicales empleados en el siglo XVI eran el trino (*trillo*), el trémolo (*tremolo*), el acento (*accento*) y el portamento (*clamazione*).

Muchos compositores antiguos consideraban el trémolo, como el ornamento musical de más fácil ejecución, por ser el comienzo de los movimientos hacia otros tipos de ornamentos más complejos, como el *passaggi* y los *gorgie*. De esta forma, Howard Mayer Brown⁶ considera que por lo anterior el trémolo era el ornamento musical más empleado en el siglo XVI.

Brown describe que a los intérpretes en el siglo XVI les eran permitidas ciertas libertades para adornar determinados pasajes musicales. Las técnicas básicas para aplicar diseños predeterminados de adornos se incluían en tablas sistemáticas que mostraban fórmulas melódicas alternativas para cada uno de los intervalos más comunes, es decir, las segundas, terceras, cuartas, quintas ascendentes y descendentes y, al final del siglo se incluían sextas séptimas y octavas. Son numerosas las posibilidades de adornos o “embellecimientos” para cada intervalo musical, y la importancia de este estudio en la pedagogía vocal radica en el hecho de que estas variantes de ejecución de adornos se pueden emplear como ejercicios. Además, el uso de los adornos depende, en gran medida, de la agilidad, las aptitudes y el temperamento individuales de los intérpretes.

Muchos de los adornos vocales empleados en la música vocal, tales como intervalos de terceras con anticipaciones, apoyaturas inferiores, mordentes simples e invertidos y giros melódicos interrumpidos en las frases musicales por pasajes rápidos, son asociados mayormente con la música del barroco. Sin embargo muchos de estos ornamentos tienen sus orígenes anteriormente, en el período florido del siglo XVI.

Debemos tener en cuenta que es necesario que el intérprete logre establecer los balances y proporciones adecuados entre los diferentes elementos que componen el pasaje musical para transformar simples ejercicios mecánicos de agilidades en elementos artísticos. Por esto, en ocasiones los compositores limitaban la ejecución de los *passaggi* con el objetivo de no permitir extravagancias a los cantantes. En general, no era permitido que los adornos excedieran el límite de lo que se pudiera ejecutar en una respiración, y que “los embellecimientos consistieran tanto en una diversa variedad de *passaggi* como en una moderada y limitada cantidad de adornos”, como precisa Howard M. Brown.⁷

El propio Brown⁸ considera que, en general, los pasajes vocales eran ejecutados en la penúltima sílaba, para que la conclusión musical de las cadencias coincidiera con el de las palabras y se evitaban en los adornos el uso de las vocales cerradas (i y u) porque al disminuir la intensidad sonora de las frases

⁶ BROWN, Howard Mayer: *Embellishing Sixteenth-Century Music*. Oxford University Press, New York, 1988, p. 51.

⁷ Ibídem p. 54.

⁸ Ibídem, p. 66.

producían un sonido desagradable –algo así como un aullido de lobo–, en todo caso se recomendaba realizar los pasajes de agilidades sobre las vocales semi-cerradas, preferentemente en la “o”.

Es lógico pensar que, por su naturaleza, los pasajes de agilidades se ejecutan con mayor facilidad en los instrumentos que en la voz y es por lo que en los trabajos vocales se requiera de una mayor preparación para su correcto dominio y el tiempo de aprendizaje deba ser realizado consolidando cada una de las etapas necesarias. Sin embargo, los intérpretes musicales del siglo XVI comprendían que, en esta aparente contradicción entre la música instrumental y la vocal, predominaba esta última debido a la gran importancia del texto y sus significados.⁹

Coincido con Brown en que el triunfo y la justificación de las ornamentaciones improvisadas jugaron un papel decisivo en la transformación de la música como algo novedoso y realmente diferente y que no debemos subestimar la libertad de los intérpretes del siglo XVI para no ceñirse estrictamente al esquema de los compositores y que, por ejemplo, un madrigal era interpretado por un cantante ejecutando la línea melódica sin instrumentos que “doblaran” su parte musical.

A fines del siglo XVI un destacado grupo de músicos, poetas e intelectuales florentinos crearon una sociedad artística denominada la *Camerata* en la que se hicieron propuestas artísticas entre las que se destaca la creación de una nueva forma musical distinta, caracterizada por la primacía de las palabras y la acción dramática. El destacado énfasis en las personalidades individuales de los personajes propiciaban que las formas musicales monódicas predominasen sobre las polifónicas imperantes hasta entonces en la música vocal religiosa, en las que los cantantes debían fundir sus voces en prolongadas líneas contrapuntísticas para, de esta, forma limitar los recursos musicales y expresivos tales como las *tessitura*, dinámica, variaciones tímbricas y las caracterizaciones de las individualidades de los personajes.

Entre los propósitos de los miembros de la *Camerata* se destacaba el perfeccionamiento de la interpretación musical de textos clásicos de la antigüedad, lo que constituía un ideal francamente renacentista. Sin embargo, esta búsqueda y los procedimientos empleados para la solución de la problemática de *cantar parlando* o *parlar cantando* generaron entre los integrantes de la *Camerata* una conciencia de la necesidad de desarrollar actitudes artísticas más subjetivas, personales e independientes, que reforzaron el surgimiento de una nueva forma musical.

Además, es muy importante tener en cuenta que entre los integrantes más destacados de la *Camerata* se encontraba Vincenzo Galilei, padre de Galileo Galilei y uno de sus más importantes teóricos. La participación del Conde de Vernio, Giovanni Bardi, como mecenas del grupo era muy destacada. Otros

⁹ Ibídem, pp. 74-75.

miembros de la *Camerata di Bardi* eran el poeta Ottavio Rinucci y los creadores e intérpretes musicales Jacopo Peri y Giulio Caccini.

En las Obras creadas por los miembros de la *Camerata* se incluían tanto madrigales -de gran valor para la pedagogía vocal como veremos posteriormente- como fragmentos o arias de Óperas.

En la novedosa forma musical operística se incluían un gran número de efectos musicales, tales como “trinos”, “mordentes”, “apoyaturas”, “acentos”, “vibratos” y la *messia di voce*, esta última caracterizada por la utilización de un *crescendo* gradual al atacar un sonido largo, seguido de un *decrecendo* también gradual.

La utilización de la *messia di voce* se le atribuye inicialmente a Giulio Caccini (1546-1618), destacado miembro de la *Camerata* florentina en una colección de arias y recitativos publicados en 1601 en Florencia denominada “*Nuove musiche*” (*La nueva música*),¹⁰ en las que plasma sus principales ideas conceptuales sobre el género, así como establece pautas en cuanto a la ejecución de los ornamentos musicales. Independientemente del valor intrínseco de las obras incluidas en “la Nueva Música” -hecho ampliamente estudiado y discutido- éstas presentan características ideales para la enseñanza del canto, lo que analizaré en el presente trabajo.

Otro de los músicos destacados de la época -quién por cierto asistía a las tertulias realizadas en el palacio de Jacopo Corsi, uno de los integrantes de la *Camerata*- y que abordó con gran éxito tanto las composiciones polifónicas como las monódicas, fue Claudio Monteverdi. Este destacado compositor de óperas y madrigales fue -en mi opinión- un verdadero revolucionario en el tratamiento de las voces y de la instrumentación orquestal. En su ópera *Orfeo*, basada en el mito griego de *Orfeo y Euridice*, Monteverdi reúne de forma muy equilibrada los elementos más importantes del género: música, dramatismo, disposición escénica, lirismo, intensidad dramática, danza, vestuario y movimiento escénico. Además, en la orquestación, asocia algunos instrumentos con los personajes dramáticos e incorpora en la estructura de la obra lo que considero más importante: la acción dramática del argumento avanza por medio de recitativos, creándose las bases para el “estilo representativo” cultivado por los miembros de la *Camerata*.

De esta forma, la ópera desde sus inicios constituyó un acontecimiento artístico de alcances mucho más amplios que el mero establecimiento de un nuevo estilo o forma musical. La participación en la creación de sus principios básicos de un notable número de intelectuales, creadores y artistas de carácter que actualmente denominaríamos “multidisciplinario” logró que la nueva forma musical trascendiera notablemente desde el punto de vista artístico y se propagara con relativa celeridad por los principales círculos culturales europeos.

¹⁰ CACCINI, Giulio: “Amor, Ch’attendi” en PARISOTTI, A.: *Arie Antiche*. Ricordi, Milán, 1991, p. 21.

Así, la forma florentina de cantar, que ya hemos caracterizado básicamente en el presente trabajo, da origen al *bel canto* italiano, fenómeno que analizaré en el epígrafe 2.4. Sin embargo, considero oportuno -consecuentemente con el objetivo central de mi trabajo- analizar previamente la problemática del vehículo, los medios y los personajes humanos capacitados para ejecutar la música vocal que relacionamos anteriormente.

2.3 Los conservatorios y la formación musical de los *castrati*

Como he mencionado anteriormente la religiosidad siempre ha estado presente en la inmensa mayoría de las experiencias vocales de los seres humanos. Una de las etapas en el desarrollo de la Humanidad en las que este fenómeno se hizo más evidente ha sido el período correspondiente a los siglos XV y XVI, en los cuales la Iglesia Católica romana tuvo un notable incremento de su poder económico, político y social. Después del Concilio de Trento, realizado en mayo de 1542, los jerarcas de la Iglesia Católica comprendieron el gran poder de la música vocal y se propusieron el establecimiento de un arte accesible al público, que resaltara el esplendor de lo divino y más adecuado a promover la expresión religiosa.

La gran demanda de personal artístico para interpretar las ceremonias religiosas, motivó que la alta dirección eclesiástica concediera una gran importancia a la formación de talentos musicales y, entre ellos de forma destacada, a los cantantes de coros y solistas.

Para satisfacer la necesidad de talentos artísticos en las ceremonias religiosas y cumplir con el noble propósito de atender a muchos niños desamparados, surgen los primeros conservatorios¹¹ -del italiano *conservare*-, establecidos en los hospicios para huérfanos, donde los niños eran educados musical y vocalmente de forma muy rigurosa, para participar en los coros una vez concluida su formación. Muchos de estos niños -sobre todo los de voces más valiosas- eran conservados después de la pubertad con sus instrumentos vocales infantiles por medio de la castración. De esta forma, se obtenía –por medio de esta cruel práctica- una voz de timbre muy singular, producto de una laringe pequeña, infantil y educada en un cuerpo muy desarrollado de hombre adulto, con un gran tórax y resonadores faciales importantes. Los *castrati* (castrados) dominaron por mucho tiempo la música vocal religiosa y de las primeras óperas.

Señala María Esther Aguirre¹² que “muchos de estos conservatorios lograron tal calidad en la formación musical... que se transformaron en verdaderas escuelas especializadas” y a ellas acudían también niños de clases sociales más favorecidas en busca de la excelencia musical.

Los *castrati*, llenaban los espacios requeridos en las armonías corales para los agudos timbres femeninos de *soprano* y *alto*. Además, ejecutaban fácilmente los pasajes musicales más rigurosos, poseían grandes habilidades para ejecutar los más complejos y variados adornos musicales, con sus grandes pulmones de hombres adultos realizaban frases musicales inimaginables para otros cantantes y crearon las bases para el virtuosismo vocal –en ocasiones más allá de las fronteras de un sentido artístico razonable-

¹¹ BARBIER, Patrick: *The World of the Castrati: The Extraordinary Operatic Phenomenon*. Souvenir Press, Londres, 1996, p. 36.

¹² AGUIRRE, María Esther: “Los 75 años de la Escuela de Música de la UNAM”. Trabajo de Investigación, UNAM, PAPIIT IN 400 702, sin fecha.

que prevalece hasta nuestros días. Además, por ser los cantantes más destacados de la época, los *castrati* se convirtieron en los maestros de canto más importantes de su tiempo e impusieron su técnica vocal incluso para voces de timbre muy diferente a las suyas.

A pesar de que la castración humana se practicaba en muchas culturas desde épocas remotas, su realización con fines artísticos se materializa entre los siglos XI y XV, en los cuales muchas de las iglesias de la cultura bizantina¹³ utilizaban hombres castrados para cantar en sus ceremonias. El Dr. José E. Peláez Malagón, de la Universidad de Valencia, también nos confirma en sus investigaciones de la utilización de eunucos en el Imperio Bizantino para ejecutar algunas composiciones musicales.¹⁴

Los compositores de la época eran muy requeridos, y se veían obligados a producir sus composiciones para las ceremonias religiosas con notable periodicidad, lo que los obligaba en numerosas ocasiones a presentar sus productos en una forma muy esquemática -melodías, esquema armónico y bajo continuo-, y los intérpretes, en consecuencia, tenían que ser capaces de improvisar el complemento del contrapunto de las obras. Por esto, la ejecución de los intrincados pasajes de la música barroca exigía una sólida preparación que debía ser iniciada en la niñez. Los conservatorios de la época fueron el medio ideal para educar –con gran rigor- a los niños que poseían talento musical. A estos centros asistían niños de muy variada posición social, desde huérfanos y algunos extremadamente pobres, hasta otros procedentes de la clase media baja, los cuales costeaban sus estudios en la medida de sus posibilidades.

A pesar de que la castración estaba técnicamente prohibida, e incluso era castigada por las autoridades civiles con rigurosas penas y por la iglesia con la excomunión, su práctica estaba muy difundida y era del dominio público. Además, la castración era una realidad triste pero habitualmente necesaria para las clases pobres teniendo en cuenta la crisis económica por la que atravesaba Italia en la segunda década del siglo XVII. En los conservatorios, los niños castrados gozaban de un trato especial, habitaban dormitorios más cálidos y se les suministraban mejores alimentos.

Entre los conservatorios más importantes de este período se destacan los de *Santa Maria di Loreto*, *la Pieta dei Turchini*, *di Poveri di Gesu Cristo* y el de *S. Onofrio in Capuana*, todos en Nápoles, los cuales fueron creados para educar a niños necesitados y se convirtieron en factorías de castrados.

Para el estudio de la pedagogía vocal resulta de gran importancia e interés el estudio del fenómeno de la castración humana con fines artísticos que ocurrió en Europa entre los siglos XVI y XIX.

¹³ BARBIER, Patrick: *The World of the Castrati: The Extraordinary Operatic Phenomenon*. Op. cit., p. 36.

¹⁴ PELÁEZ MALAGÓN, José Enrique: “Alessandro Moreschi: El último de los castrati en el siglo XX” en *Filomúsica* (Revista Mensual de Publicación en Internet), No. 23, Diciembre de 2001, 18/09/05. www.filomusica.com/filo23/jenri.html

Resulta muy difícil para los investigadores del fenómeno de la castración artística precisar datos exactos y basados en documentos estadísticos, ya que el fenómeno era totalmente clandestino. Explica Reginald Magee¹⁵ que los documentos oficiales de la época precisan cifras de niños castrados justificadamente –por caídas de caballo o mordeduras de serpientes-, pero no por causas indeterminadas. No obstante, los estudiosos consideran que entre los años 1600 y 1800 alrededor de 4000 niños eran castrados anualmente, y que la mortalidad era de entre un 10 a un 80% de los casos tratados.¹⁶ Me permito citar este dato para ilustrar al lector la magnitud del problema y por ser de conocimiento general.

Los niños que subsistían a la práctica de la castración, vivían con graves secuelas físicas y psicológicas. Sus organismos eran permanentemente afectados por medio del hipogonadismo consecuente de la castración, conservaban sus penes y próstatas infantiles y su grasa corporal se acumulaba en caderas, glúteos y pechos. En su adultez temprana, mantenían esta belleza de atributos femeninos –la cual era explotada en sus actuaciones teatrales-; pero con el paso de los años, sus cuerpos se deformaban, ya que la carencia de hormonas masculinas impedía que sus huesos dejaran de crecer, y sus cavidades torácicas se ensanchaban extraordinariamente. Salvo la compensación consecuente de sus altos ingresos, la vida de los *castrati* era una total miseria física y espiritual. Por otra parte, la castración no les impedía mantener relaciones sexuales, y muchos de los castrados conservaban y practicaban sus preferencias sexuales hacia las mujeres, lo que incrementaba sus problemas emocionales.

Además, pocos llegaban a ser famosos –o no alcanzaban las expectativas artísticas que se les suponían-, y la mayoría terminaba realizando otros trabajos. La castración conduce a la neurastenia –comúnmente asociada a una depresión profunda-, la cual tiene consecuencias sociales y psicológicas, y se implantaba una especie de melancolía senil en individuos jóvenes, lo cual –evidentemente- puede tener graves consecuencias lamentables en personas que posteriormente se dediquen a la docencia.

Me detengo a analizar el fenómeno de los *castrati* por la importancia que este acontecimiento tiene en la pedagogía vocal contemporánea. Además, en mi investigación he podido comprobar que aunque la problemática de los castrados se ha estudiado y documentado ampliamente –a veces con una notable carga de morbo- y es reconocida su influencia en el desarrollo de la ópera y el *bel canto*, sus implicaciones pedagógicas no son precisadas para obtener las experiencias que puedan resultar útiles.

Entre los legados más importantes de los *castrati* en el arte vocal, se encuentra el establecimiento de una metodología de enseñanza que tiene gran aplicación –si se emplea correctamente- en la pedagogía vocal moderna. Desde el punto de vista técnico, destaco los siguientes aspectos:

¹⁵ MAGEE, Reginald: “Deriving Opera from Operation” en *Australia and New Zealand Journal of Surgery*, Vol. 69, 1999, p. 672.

¹⁶ *Ibidem*.

- El sistema de los *matricelli*,¹⁷ mediante el cual los alumnos más aventajados sustituían al maestro en su ausencia.
- La idea de “cantar con la mente” cuando no se puede con la voz, lo que conduce al concepto de la *nota mentale*, el cual es muy empleado en los sistemas modernos de enseñanza musical, con el fin de que los sonidos vayan directamente a las zonas receptoras del cerebro.
- Cantar sobre la respiración, lo cual establece el principio del *apoggio* en la técnica italiana.
- Enseñanza progresiva o “paso a paso”, estableciendo el precepto de “quien canta poco y bien canta muy bien”.¹⁸
- Insistir en el trabajo vocal el concepto de “pasaje” o cambio de registro.¹⁹
- Establecer el método de la *cartella* o tablilla esmaltada en la que a diario el maestro apuntaba los ejercicios a realizar por el estudiante.
- Muchos maestros *castrati* obligaban a sus alumnos –en las horas posteriores a sus extenuantes clases- a asistir a todo tipo de eventos musicales, si les era posible participar en ellos, observar detalladamente la actuación de los intérpretes destacados de la época, elaborar un informe de las actividades realizadas y discutir las mismas con el maestro, el cual les dictaba las conclusiones y orientaciones finales.
- Utilización de espejos en las clases y el autoestudio, para que el alumno evitara gestos y posiciones incorrectas. En este sentido, los maestros exigían que, una vez que el alumno aprendiera a estabilizarse, suprimiera esta práctica, para que la misma no se convirtiera en un mal hábito.
- Estimulaban una actitud natural y libre de complicaciones innecesarias para el canto.
- En sus textos ofrecía explicaciones de la ejecución de los adornos musicales más usados en la época, tales como trinos y “portamentos”.
- Establecieron la importancia del dominio del “ataque de la voz” (*messa di voce*) como un requisito para establecer las bases de una buena técnica vocal.

Además, hay otros aspectos de la influencia de los grandes maestros *castrati* que merecen ser estudiados independientemente de los anteriores. Entre ellos destaco los siguientes:

- Introducción en el arte vocal de una actitud de “ser los mejores o no ser nada”, ganar a toda costa y, en consecuencia, alejar al canto de ser una disciplina artística basada en hábitos de

¹⁷ BARBIER, Patrick: *The World of the Castrati: The Extraordinary Operatic Phenomenon*. Op. cit., p. 10.

¹⁸ MANCINI, Giambattista: *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato*. 1774. Traducido por BUZZI, Pietro: *Practical Reflections on the Figurative Art of Singing*. Gorham, Boston, 1912; reimpresso por Pro Musica, 1967, p. 163.

¹⁹ *Ibidem*, p. 54.

superación mediante el establecimiento de verdaderos valores humanos y convertirlo, de esta forma, en una competencia desenfrenada.

- Apartar la enseñanza del canto de otras especialidades musicales, al convertir la ejecución operística en algo más emocional que racional.
- Entre sus principios se destacaba que el alumno debía limitarse a copiar e imitar y que la labor de investigar o inventar era exclusiva del maestro.²⁰
- Se priorizaba el virtuosismo en detrimento de la expresividad.

Aunque considero exagerado afirmar que la ópera fue “inventada” para ser ejecutada por los *castrati*, pienso que estos influyeron de manera decisiva en su desarrollo. Muchos de los grandes compositores de los siglos XVI al XVIII, entre ellos Haendel, y Mozart, escribieron especialmente para los *castrati*. Se estima que el 70 % de los cantantes masculinos en los siglos XVI al XVIII eran castrados.²¹

Precisa Celletti²² que los *castrati* profesaban el arte con una dedicación casi sacerdotal. Por ejemplo, en la escuela de Roma un día típico comprendía las siguientes actividades:

- Una hora de ejecución de pasajes difíciles.
- Una hora de ejercicios de trinos.
- Una hora de dominio del cambio de registros.
- Dos horas estudiando los textos de las obras para dominar la dicción y cantarlos correctamente. En esta etapa, realizaban los ejercicios delante de un espejo y en la presencia del maestro, evitando los movimientos innecesarios.
- En la tarde, dedicaban una hora inicial a los aspectos teóricos de la música, y practicaban el *canto fermo*, que era la práctica de improvisar pasajes melódicos sobre el bajo continuo.
- La siguiente hora la dedicaban a escribir en la *cartella* (tablilla esmaltada) pasajes de contrapunto, los cuales eran corregidos constantemente por el maestro.
- Una hora adicional para rectificar los asuntos pendientes de la práctica matinal realizada con los textos de las canciones.
- Dos horas para practicar el clavecín y cantar pequeñas composiciones propias de motetes, y salmos de su propia inspiración.

²⁰ MANCINI, Giambattista: *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato*. Op. cit. p. 152.

²¹ BUNCE, Nigel y HUNT, Jim: “Castrati: an Early Example of Medical Engineering” en *The Science Corner*. College of Physical Science, University of Gueph, 18/09/05. www.physics.uoguelph.ca/summer/scor/articles/scor191.htm

²² CELLETTI, Rodolfo: “La vocalità al tempo del Tosi” en *Nuova Rivista Musicale Italiana*. Año 4, 1967, pp. 676-684.

Los grandes maestros más representativos de la época de los castrados fueron Francesco Pistocchi (fundador de la escuela napolitana), Pier Francesco Tosi (autor de *Opinioni de cantori antichi e moderni* en 1723, uno de los pocos textos que se conservan de la época) y Giambattista Manzini, todos ellos *castrati* ; y el famoso Niccolò Porpora, del que no hay evidencias de que fuera *castrato*, pero es representativo de las ideas de los grandes pedagogos vocales de la época (fue maestro, entre otros, de Farinelli y de Caffarielli), y fue quien, fundamentalmente, las transmitió al futuro a través de la escuela de Manuel García.

Al principio de sus carreras, los castrados eran cantantes superdotados, las estrellas del momento, sin precisar sus creadores el tipo de monstruo que estaban generando, lo cual analizaré con más detalle posteriormente.

2.4 El *bel canto* y sus antecedentes

El surgimiento del clasicismo, con el genio de Mozart como figura cimera, genera una verdadera transformación del género operístico. Por otra parte, se representan argumentos más humanos y personas comunes son incorporadas a los roles protagónicos, lo cual se patentiza en óperas como *Las Bodas de Fígaro*, en las que se destacan personajes como los sirvientes Fígaro y Susana y se dignifican y reivindican exigencias sociales importantes como, por ejemplo, la supresión del derecho de posesión de las mujeres súbditas por parte de la nobleza. Además en esta ópera, Mozart incluye por primera vez el timbre de voz de barítono en el rol del *Conde de Almaviva*, tesitura que anteriormente era interpretada por los bajos.

Recordemos que -como hemos visto anteriormente- la técnica vocal imperante en el mundo occidental en los recientes siglos ha sido la que comenzó a gestarse en el período florentino renacentista y que sentó las bases de lo que hoy denominamos genéricamente como “escuela italiana”,²³ la que ha tenido gran influencia en muchas de las culturas mundiales en un largo proceso de sincretismo, al mezclarse las características idiomáticas ideales para el canto del idioma italiano con fonemas propios de otras lenguas e idiomas y crear otras “escuelas” bien definidas como las francesa, alemana, rusa, sueca y otras. La “escuela italiana” se caracteriza fundamentalmente por un conjunto de técnicas y estilos de cantar que se resumen o sintetizan en lo que denominamos el *bel canto*, que tuvo su período de mayor auge a mediados del siglo XIX.

El *bel canto* tuvo en Gioacchino Rossini (1792-1868), Gaetano Donizetti (1797-1848) y Vincenzo Bellini (1801-1835) como a sus más destacados compositores, quienes exigían a los cantantes el reforzamiento de su técnica vocal, al introducir en las principales obras de su extenso repertorio operístico largas frases musicales que adornaban hasta el límite por medio de todo tipo de acrobacias vocales con notas de adorno, trinos, agilidades, volatas, portamentos, grupos de notas, apoyaturas y otros ornamentos musicales que crearon un verdadero y pleno culto a la voz. Las exigencias técnicas y musicales se situaban, además, en los límites de la extensión vocal de los cantantes, los cuales tenían que ejecutar este conjunto de ornamentos con la mayor pureza posible de su timbre vocal, para cumplir con la premisa más importante del *bel canto* italiano. Esta especie de orgía vocal era además incrementada por los cantantes, los que a su vez agregaban nuevos adornos a los pasajes, haciéndolos irreconocibles en ocasiones incluso hasta para los mismos compositores.

Sin embargo, en el siglo XIX se realizaron notables trabajos sobre la ejecución de todo tipo de adornos musicales, muchos de ellos apoyados en los estudios de los maestros del pasado. Por ejemplo, para

²³ TADDEO, Jorge: *La canción arte*. Emprendedores Universitarios, Guadalajara, 2005, p. 63.

Gaetano Nava (1802-1875),²⁴ su concepto de acento -originado en los principios de los *castrati*- o vibración de la voz consiste en la parte de la *messa di voce* que pasa del *forte* al *piano*. Asimismo, en el caso de varias notas ligadas, Nava establece que el acento debe establecerse en la primera de ellas y en el caso particular de dos notas ligadas la vibración de la voz o acento sirve como “apoyatura” melódica. Podemos afirmar que en el Romanticismo se aplicó una especie de racionalización lógica de los adornos musicales para adaptarlas a las exigencias de la época, lo que condujo al replanteamiento de la forma de interpretar los mismos. Un ejemplo notable lo constituye el método de Vaccai o Vaccaï²⁵ que, por medio de un profundo análisis de los principales adornos vocales realmente empleados en la época dorada del *bel canto*, logra resumir los mismos en 15 lecciones a manera de pequeñas canciones para facilitar su estudio. Como destaco en el Capítulo III, este método es muy empleado en la actualidad, y constituye un notable ejemplo de los aportes realizados al arte vocal en el siglo XIX.

Los ideales del Romanticismo generan otra tipología de personajes en las óperas -convertidos en arquetipos- en los que no encajaban los *castrati*: la incipiente heroína femenina, los tenores varoniles con sus agudos emitidos a plena voz -llevando la voz humana al límite de sus posibilidades-, los bajos representando hombres nobles y maduros, los barítonos en su papel de contraparte dramática y las mezzosopranos y contraltos de hechiceras y brujas -o mujeres sensuales-, en ninguno de los cuales existía lugar para los *castrati*. Los temas bíblicos y de héroes divinos propios del barroco y las grandes habilidades vocales exigidas a los cantantes fueron sustituidos por un nuevo tipo de heroínas y héroes. Además, el auge del positivismo, y su denodado interés por los estudios científicos, puso en evidencia el fenómeno de los monstruos que había creado esta especie de “ingeniería genética”. En cuanto a los aspectos técnico-vocales debemos señalar otro hecho destacado: los *castrati* poseían un rango vocal limitado en cuanto a la extensión de su registro de pecho o voz plena – de ahí su obsesiva insistencia en el *passaggio*-, y en la notas altas tenían que recurrir al falsete reforzado, lo que no era necesario en las mujeres, las cuales fácilmente alcanzaban notas muy agudas con voz plena. Por otra parte, en los tenores fue desarrollada una nueva forma de cantar con voz mixta, sin recurrir al falsete, los tonos más altos en la escala musical y, de esta forma, alcanzar notas con voz plena por encima del Do 5 –llamado indebidamente Do de pecho-, lo cual se ajustaba más con los ideales del Romanticismo.

Sin embargo, es preciso destacar el hecho que los castrados con sus cuerpos deformes, en ocasiones eran vistos como representantes de ciertas tendencias en el Romanticismo asociadas a una estética de lo anormal, lo “feo” o lo sublime. Considero que lo anterior es una consecuencia de la diferencia de criterios en esta época de la Música con respecto a otras Artes. De esta forma, los *castrati* eran figuras recurrentes en

²⁴ NAVA, Gaetano: *Elementos de vocalización para jóvenes principiantes*. Schirmer, Nueva York, 1925, pp. 12-15.

²⁵ VACCAJ, Nicola: *Metodo Pratico di canto*. Ricordi, Milán, 1990.

caricaturas y otras ilustraciones de la época, considerados siempre como fenómenos del pasado, aunque todavía eran una realidad en el mundo operístico.

La utilización de los castrados por la Iglesia era tratada con absoluta reserva, pero todos debían de participar en las restantes actividades religiosas conjuntamente con los sacerdotes y diáconos. La práctica se extendió hasta el siglo XX en que el papa León XIII prohibió el uso de castrados en el Coro de la *Capella Sixtina*,²⁶ aunque en esta época ya no cantaban en los teatros de ópera, y su presencia se limitaba solamente al ámbito religioso.

Como detalle interesante, preciso que los castrados de finales del siglo XIX, como A. Moreschi, del cual se conservan grabaciones, no tuvieron la formación de los grandes maestros de los siglos XVI al XVIII, ya que en el Romanticismo los estilos musicales se habían transformado notablemente, y no era necesario el estudio de las pirotecias vocales del barroco.

Seidner²⁷ precisa que: “la prohibición por parte del papa...León XIII... de la inhumana y cruel práctica de la castración, puso fin a la era del predominio de los castrados en el arte vocal”, pero en realidad -considero yo- que los factores que influyeron en el decaimiento de esta práctica fueron los ideales del Romanticismo (que como mencioné necesitaban otro tipo de héroes que representar en las óperas a los cuales no se ajustaban las voces de los *castrati*), el mejoramiento de la situación económica de Italia en el año 1730 y el decaimiento del poderío político y económico de la Iglesia católica en el siglo XIX. Los hechos históricos demuestran que el fenómeno no fue eliminado por un decreto, sino que se fue desvaneciendo gradualmente con la disminución de la demanda de cantantes *castrati*.

En los nacientes tipos de Conservatorios –como el de París por ejemplo-, se implantaron los nuevos ideales surgidos a raíz de la Revolución Francesa y la Ilustración, y se consideraba que los conocimientos musicales debían estar al alcance de cualquier ciudadano.

Pero los principios introducidos por los *castrati*, su técnica, sus criterios estéticos y su exagerado virtuosismo, siguen imperando en la pedagogía vocal y son aplicados indiscriminadamente para todo tipo de personas. Además, las mujeres son obligadas a ejecutar pasajes que los compositores habían diseñado teniendo en cuenta las voces de los castrados. Estas exigencias desmedidas a las cantantes solistas de la época y la creación de la figura de la cantante “favorita” de los compositores, con sus notables privilegios y desmedidas consideraciones ocasiona el surgimiento del “divismo”, fenómeno que tiene una gran repercusión en la pedagogía vocal, ya que los grandes cantantes necesitan para mantener su posición en el medio artístico de la época de una gran técnica vocal y un profesor “dedicado” para su formación.

²⁶ PELÁEZ MALAGÓN, José Enrique: “Alessandro Moreschi: El último de los castrati en el siglo XX” en *Filomúsica* (Revista Mensual de Publicación en Internet), Op. cit. No.23 Diciembre de 2001.

²⁷ SEIDNER, Wolfram y WENDLER, Jürgen: *La voz del cantante*. Op. cit., p. 116.

La relación de dependencia entre los grandes divos y sus maestros genera una mutua sobrevaloración de sus méritos individuales, una gran desorientación del concepto del “yo” y el exagerado “personalismo” que prevalece hasta nuestros días en muchos de los cantantes y maestros de canto destacados, y que aplicados al tema de mi trabajo, contaminan la pedagogía vocal.

Además, este fenómeno introducido por los *castrati* y sus exigencias, no solamente se limita a los cantantes que los sustituyeron, sino que se extendió a otros tipos de voces. Los altamente cotizados maestros *castrati* contagiaban con sus ideas, criterios y excentricidades a la mayoría de los grandes artistas vocales de la época y éstos a su vez a sus alumnos, fenómeno que se extiende hasta nuestros días. El “divismo” se extiende –a veces de forma justificada- a los muy exigidos tenores, e incluso a las mezzo-sopranos y a los bajos. Sin embargo, considero que culpar a los *castrati* de todos los problemas que contaminan a la pedagogía vocal actualmente, es una afirmación injusta y con profundo contenido homofóbico.

Por otra parte, los roles de heroínas propios de las grandes óperas “belcantistas” y románticas, acentuaron el “divismo” de las grandes cantantes, y con ello la importancia del maestro de canto “dedicado” y “a la medida”. Por ser consecuentes con los ideales del Romanticismo muchos de estos maestros, a pesar de que se proclamaban seguidores de los *castrati*, en realidad abandonaron en gran medida sus experiencias, legados y enseñanza. Sin embargo, en pleno siglo XIX surgió una figura que, con sólidos criterios científicos, analizó las propuestas de los maestros de la antigüedad: Manuel García II.

2.5 Manuel García y sus herederos

Las corrientes positivistas del siglo XIX propiciaron un notable desarrollo de los estudios con carácter verdaderamente científico en diversas áreas del conocimiento tales como la Medicina, y las investigaciones acerca de las características anatómicas y fisiológicas del aparato vocal tuvieron un destacado impulso, creándose las condiciones para el surgimiento de una incipiente Ciencia de la Voz.

Manuel García II (1805-1906) es considerado el pionero de la Ciencia de la Voz. Además, el reconocimiento a García se extiende al campo de la fisiología médica y la otorrinolaringología, por ser el inventor del laringoscopio (especie de espejo vinculado a un mango que permite la observación de las cuerdas vocales). García combinaba su talento científico con un agudo juicio artístico enriquecido por su tradición familiar: era hijo del célebre cantante Manuel García I (1775-1832), para quien Rossini creó el papel del *Conde de Almaviva* de la Ópera *El Barbero de Sevilla*. Manuel García I educó además en el arte del canto a sus dos hijas: María García de Malibrán (1808-1836) y Paulina García de Viardot (1821-1910).

En mi opinión, en el legado de Manuel García II, sus criterios acerca de la relación entre maestros y alumnos -en los que el aprendizaje del canto era imposible de concebir sin una relación directa entre ambos- son tan importantes como sus estudios -aspectos muy destacados en la ciencia del siglo XIX- sobre las características anatómicas y fisiológicas de la voz humana.

García además es el puente necesario entre la antigua tradición de los maestros *castrati* de quienes rescató -entre otras teorías- la práctica de las vocalizaciones y la enseñanza del canto establecida sobre la base de una metodología específica, creando -como hemos señalado- los fundamentos necesarios para establecer los rudimentos de una “Ciencia de la Voz”.

En cuanto al concepto de vocalización, el que estrictamente significa “cantar sobre vocales” y por lo tanto extremadamente vago desde el punto de vista pedagógico, García lo extiende a un significado más completo, el cual, además, define una metodología. En este sentido, precisa que para él *vocalizar* (el subrayado es del propio García) significa:²⁸

“Ejecutar la voz alternativamente en todas las vocales: en ambos timbres, en los tres registros, en toda la extensión de la voz, en todos los grados de fuerza y en todos los grados de velocidad”.

Asimismo, agrega que debe ejecutarse cada pasaje con *portamento*, ligando, atacando independientemente cada sonido con fuerza (*martellando*), y con ligereza (*picchettato*); espirando (de manera excepcional), aplicando todas las distintas inflexiones y haciendo suspensiones. En conclusión, García resume que la vocalización debe realizarse “combinando todos estos medios”.

²⁸ GARCÍA, Manuel: *Tratado Completo del Arte del Canto*. Ricordi, Buenos Aires, 1956, p. 28.

Es de gran importancia destacar el interés de García por precisar la definición del término vocalizar de forma precisa, pero que tuviera la suficiente amplitud con el fin de que la mera definición del término establece una metodología.

A la vez que García define el concepto de vocalización, pasa a explicar en detalle en que consiste cada una de las formas de este concepto, y dos aspectos fundamentales: En primer lugar, menciona cómo éstas deben de ejecutarse y en segundo lugar (aunque no menos importante) los antecedentes históricos – casi siempre del período florido y de los *castrati*- de cada una de estas formas o variantes de ejecución. Por ejemplo, al mencionar las variedades de colorido en la voz, apoya su definición con el concepto de relacionar los diferentes timbres a los acentos de la voz.²⁹

Una de las características más importantes de la Escuela de García, es la notable profusión de ejercicios, así como las rigurosas explicaciones en detalle de los mismos que se proporcionan, aspecto éste que se descuida hoy en día con el establecimiento del principio de cantar en base a sensaciones, lo cual representa, en cierto aspectos un abandono o descuido de la precisión en las exigencias de los detalles técnicos. Asimismo, podríamos decir que la escuela de García puede ser considerada como propulsora o precursora de la “*mechanistic pedagogy*” de la que hablara Vennard, contrapuesta a la que siguen los teóricos que aplican los principios gestálticos y la Escuela de Alexander (que reseñaremos más adelante) lo cual es lógico, dada la proximidad de esta última con las teorías de John Dewey.

Otras de las referencias de García a los ejemplos de maestros *castrati* son las referencias a Velluti³⁰ cuando habla del eco aflautado de la voz y como se produce, los acentos de la voz en la *Melopea* de Martín (1790), las referencias a los acentos de la voz planteadas por J. A. Herbst (1658), así como los ejemplos sobre las apoyaturas aspiradas o dobles, las cuales fueron introducidas por Pacchiarotti. En todos estos casos, García denota una cierta añoranza por las características del canto florido, como manifiesta Rossini³¹ en “*El Barbero de Sevilla*”, donde el personaje Don Bartolo elogia el canto del pasado cuando exclama que: “...la música en mis tiempos era otra cosa, cuando por ejemplo cantaba Caffarielo (sic)...” y se lamenta de la adustez de los cantos que propone el período prerromántico, en el que se sacrifica la profusión de detalles y adornos en aras de la expresión y la credibilidad de las obras.

Además, García toma partido y considera que los grandes problemas técnicos vocales que comenzaban a gestarse en el siglo XIX eran consecuencia del abandono de las enseñanzas de los maestros del pasado, ilustrando tal práctica con las distorsiones empleadas en el Romanticismo en el uso de los sonidos repetidos, señalando que: “...equivocadamente se abandona o se descuida hoy el estudio de los

²⁹ Ibídem.

³⁰ GARCÍA, Manuel: *Tratado Completo del Arte del Canto*. Op. cit., p. 59.

³¹ ROSSINI, Gioachino A.: *Il Barbiere di Siviglia*. Schirmer, Nueva York, 1900, p. 225.

sonidos repetidos, tan exitosamente empleados en los siglos XVII y XVIII”, y alertando que en el presente algunos maestros y autores se conforman con repeticiones que, en su opinión, son triviales.

García considera que los *grupetos* (sic) de notas y las apoyaturas son los adornos más empleados, por lo que requieren un estudio riguroso y progresivo con el fin de ejecutarlos sin perder las proporciones, claridad y entonación de los mismos.³²

Otro de los notables aportes de García a la Historia de la Pedagogía vocal, lo constituye, en mi opinión el acreditar el origen del trino, cuando menciona: “El primero que renovó en el canto el trino – desconocido por completo por los cantantes de los siglos XV y XVI- fue Gian Luca Conforti di Mileto, en Calabria, agregado al Colegio de Cantores Pontificios el 4 de noviembre de 1591. Él es quien introduce de nuevo el trino, que ya era conocido por los antiguos bajo el nombre de *vibrissare* o *vibrare*...”³³

La aparente contradicción del párrafo anterior es consecuente con muchas de las apreciaciones de García en sus escritos, y, aunque mi intención está muy alejada de cualquier intento de corregir la redacción del maestro, sí considero mi deber afirmar que -como en otros casos notables- sus afirmaciones con frecuencia se prestan a interpretaciones totalmente equivocadas. Como en el muy conocido ejemplo del “golpe de glotis” -que los verdaderamente conocedores de la materia identifican como “golpe de glotis blando”-, en sus afirmaciones Manuel García se refiere a la acreditación de definir el “trino” con este nombre por parte de Conforti di Mileto, aunque este adorno musical ya era conocido y empleado con otros nombres por parte de los maestros antiguos.

García explica detalladamente además, diversas formas de ejecutar el trino, valorando además las ventajas e inconvenientes que se presentan para los cantantes en este proceso.

En cuanto a las condiciones que deben reunir los aspirantes a cantar, García menciona en primer lugar la aplicación cultivada y dirigida por un estudio lento y razonado, expresando en este sentido que “los artistas no se improvisan”, y que es necesario que su talento se desarrolle “por medio de una esmerada educación y bien aplicados estudios”.³⁴

Refiriéndose a los conocimientos musicales que debe reunir el estudiante de canto, García destaca en primer lugar poseer destreza en la práctica del solfeo, seguidamente dominar la ejecución de un instrumento musical y *finalmente* -el subrayado es mío- el estudio del canto y de la armonía, destacando que “el conocimiento de esta última es indispensable, ya que es por medio de ella, que el cantante, *sin necesidad de maestro* -también es mío el subrayado- puede por sí mismo adaptar las diferentes tesituras a su voz y más adelante sentencia que:

³² GARCÍA, Manuel: *Tratado Completo del Arte del Canto*. Op. cit., p. 65.

³³ *Ibíd*em, p. 68.

³⁴ *Ibíd*em, p. 15.

“...Basta el conocimiento de la armonía para ponerlo en condiciones de variar sus cantos sin prepararse de antemano, tanto para avivar el efecto cuanto para esquivar con arte la dificultad de algún pasaje...”

Resulta evidente que estos criterios coinciden plenamente con las propuestas de los maestros *castrati*, y ratifican a García como heredero de las enseñanzas, métodos y teorías de los grandes maestros de canto del pasado.

Por suerte, las ideas de Manuel García II con todas las connotaciones históricas, artísticas y técnico-vocales, fueron a su vez rescatadas por otros destacados pedagogos vocales, entre los que se destacan, en primer lugar y como señalamos anteriormente, su hermana Pauline Viardot, y el profesor de canto y médico foniatra sueco Gillis Bratt, quien además tomó lecciones de psicología con Sigmund Freud. El Dr. Bratt a su vez educó a una destacada generación de estudiantes entre los que se destacó el estadounidense Alan Lindquest, quien siguiendo la tradición de sus antecesores, cultivó una notable relación profesional con destacados cantantes y maestros como el tenor Enrico Caruso y el pedagogo William Vennard, presidente durante muchos años de la Asociación Americana de Maestros de Canto (NATS por sus siglas en inglés), creando la autodenominada escuela ítalo sueca de la que son exponentes David Jones y Gilles Denizot.

Para los efectos de mi investigación resulta inoportuno realizar en el presente Capítulo una reseña histórica de todos los factores y actores que han contribuido a forjar la Historia de la Pedagogía vocal. Pienso que tal trabajo requiere la realización de varios y dedicados estudios al respecto. Incluso considero necesario decantar en el tiempo la posible influencia e importancia de los mismos. Sin embargo, en las conclusiones del presente Capítulo, me permito realizar algunas breves referencias -totalmente acreditadas- que ilustren la permanencia de las ideas de los maestros de la Antigüedad -sobre todo los *castrati*- que hemos analizado en el presente Capítulo.

2.6 Conclusiones

Como mencioné anteriormente, muchos de los planteamientos vocales de los grandes maestros *castrati* y de Manuel García fueron rescatados a través de sus seguidores y alumnos y aplicados en los Estados Unidos, donde se conservan corrientes pedagógicas vocales que se mantienen fieles a esta tradición las que, además, exponen criterios científicos acordes a la actual era de los medios electrónicos y la informática, entre los que destaco los trabajos del Dr. Ingo Titze, de la Universidad de Iowa y que analizaré con mayor amplitud en las conclusiones finales de mi investigación.

Además, no debemos olvidar que Manuel García, en su carácter de Profesor de Canto del Conservatorio de París, tuvo gran influencia en las teorías y programas de estudio de los diferentes Conservatorios, Academias y Escuelas de canto francesas. Paralelamente, es preciso afirmar que muchas de las ideas de los maestros de la antigüedad encontraron eco en muchos de los restantes países europeos como España, Alemania y los Países Bajos. Asimismo, siguiendo esta línea de pensamiento en un fenómeno vocal totalmente diferente, el canto de armónicos de los Tuva ha sido determinante en la forma de cantar de los países con raíces eslavas, fenómeno que me permito plantear con el fin de sugerir un interesante tema de Investigación para trabajos futuros.

Adentrándome más en el tema expuesto en el presente Capítulo, considero que entre las conclusiones más importantes a las que he arribado como consecuencia de mi trabajo, se encuentra la gran utilidad en el canto de las teorías y procedimientos desarrollados por los miembros de la *Camerata* florentina y otros músicos de la época como Claudio Monteverdi y Andrea Falconieri, tales como el “estilo representativo” y la aplicación del concepto de “*sprezzatura*”.

Los aspectos que he planteado anteriormente establecen mis conclusiones referentes al tema del presente Capítulo -los aspectos que considero relevantes de la Pedagogía vocal-, por lo que es evidente y justa su inclusión en el presente epígrafe. Sin embargo, estos importantes aspectos se relacionan además con áreas del conocimiento tales como la Pedagogía y la Psicología, que analizo en el Capítulo III, por lo que considero más conveniente discutirlos en las Conclusiones finales de la Investigación.

Así, en las presentes conclusiones incluiré aspectos específicos y relacionados muy estrechamente con la Historia de la Pedagogía vocal que considero son de gran utilidad en la aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza en el canto.

Es importante rescatar muchos de los legados de los maestros *castrati*, tales como el establecimiento de los *mastricelli* (que mencionamos anteriormente), la “rendición de cuentas” al maestro por parte del estudiante en sus tareas y autoestudio (que por su importancia relacionaré con las teorías constructivistas),

la dedicación al arte de forma absoluta y casi sacerdotal (lamentablemente casi olvidada en la actualidad) y exigencia en la necesidad de solidez en los estudios musicales por parte de los cantantes.

Muchos de los aportes de los *castrati* en la pedagogía vocal los podemos apreciar en los escritos que se han podido rescatar de las obras de Tosi. Por la importancia de los mismos y su relación con el tema del presente trabajo he considerado imprescindible incluir las notas al pie referidas al libro de Tosi *Observations on the Florid Song* de manera detallada para facilitar al lector la ubicación de las mismas en las páginas de la obra, ya que considero que cada una de las observaciones y aportes del autor pueden servir de base a futuros trabajos.

Los estudios de Tosi se refieren fundamentalmente a la enseñanza del canto dirigida a la voz de soprano o a voces agudas.³⁵ Sin embargo, en mi opinión, sus opiniones, análisis y conclusiones son extraordinariamente útiles para el trabajo con voces de todos los registros.

Otro aspecto importante a considerar para analizar la obra de Tosi es que en su época se empleaban diferentes alturas tonales, entre ellas la de Lombardía, la de Roma y la del Norte de Europa, las cuales se diferenciaban de la actualmente empleada por situar la nota “la 5” en 440 Hz. Asimismo, es de destacar que la denominada “afinación barroca” sitúa el “la 5” en 415 Hz. En este sentido son interesantes los estudios del Instituto Schiller³⁶ -ampliamente explicados en el capítulo “Tuning and Registration” del libro Primero (*Introduction and Human Singing Voice*)- acerca de la influencia del cambio de la altura de la afinación en la práctica vocal.

El problema de género en los *castrati* es notable, frecuentemente se producen referencias al canto de las mujeres. Aunque en el caso de Tosi, las referencias a las cantantes femeninas son respetuosas y las posibles críticas y comentarios desfavorables se presentan veladamente, siempre se nota algo de celos hacia las cantantes femeninas. Un ejemplo notable es la constante referencia en sus recomendaciones hacia la pulcritud en la dicción, que, aunque correcta e impecable en su planteamiento, es injusta hacia las cantantes femeninas, que por cantar en una frecuencia más alta que los hombres, en las notas en la escala musical más agudas que el Do 5 les resulta imposible pronunciar las vocales con la misma claridad que como lo harían en la voz hablada.

En nuestro estudio, al analizar el fenómeno de los *castrati* y su influencia en la pedagogía vocal, es primordial abordar la importancia del tema del género. Considero que es de gran trascendencia para los pedagogos vocales conocer con la mayor profundidad posible este problema para afrontarlo ante la posibilidad de que esto constituya un factor determinante en la conducta y el desempeño de algunos grupos

³⁵ TOSI, Pier Francesco: *Observations on the Florid Song*. Pilkington, Londres, 1987, p. 1.

³⁶ SCHILLER INSTITUTE: *Tuning and Registration. (Book I. Introduction and Human Singing Voice)*, Schiller Institute, Washington, D.C., 1992, p. 56.

de estudiantes. Además es necesaria la investigación de este tema basándose en estudios psicológicos y sociales profundos.

El tema de la diferencia de géneros fue tratado ampliamente por Tosi, y siempre se aprecia el resentimiento de los *castrati* hacia las cantantes femeninas. Aunque siempre se refería con respeto y discreción hacia las mujeres, no es ajeno un cierto halo de resentimiento y velado celo. El asunto es que en la época, las cantantes femeninas eran una real y legítima competencia para los *castrati*. Curiosamente, las mujeres poseían facilidades vocales que no podían realizar los cantantes castrados y viceversa. En este sentido, Tosi vincula el uso de las cantantes femeninas mujeres con la moda cuando precisa que: “...Hay quienes imitan a las mujeres...para adquirir el título de modernos”.³⁷

Como mencionamos anteriormente, la condición de castrados no les impedía a estos individuos precisar y destacar su condición masculina y -como lamentable consecuencia- en ocasiones reflejar posiciones que actualmente consideraríamos como francamente “machistas”. En este sentido, cito el planteamiento de Tosi cuando expresaba que “la ignorancia es condenable en los hombres, ya que éstos están obligados a estudiar más que las mujeres”, evidentemente asociando su planteamiento al criterio de la época de que las mujeres tenían la alternativa de dedicarse al matrimonio, mientras que los hombres debían dedicarse por entero a una actividad específica como, por ejemplo, el canto.

Considero oportuno precisar que, aunque los *castrati* no ingresaron en el arte vocal como sustitutos de las mujeres, como señalé anteriormente, sí representaron en cierto aspecto, una competencia desleal para éstas.

Por otra parte, es de destacar que la principal importancia de los castrados en el arte vocal -en mi opinión- no fue el mero hecho de poseer una voz de mujer en un cuerpo de hombre, con el establecimiento de un género indeterminado. El acontecimiento es mucho más complejo y trascendental, y lo puntualizo como la introducción de una nueva especie de voz, un tipo extraordinario de cantante, una “máquina de cantar” fruto de la ingeniería genética del pasado, y que nos obliga a asociar el fenómeno con los actuales intentos de mejoramientos genéticos y “dopaje” de atletas.

Los *castrati* actuaron como representantes vivientes de un modelo “unisexual”. Sin embargo, lejos de favorecer dicho modelo, acentuaron el erotismo en la ópera tanto en los espectadores del género masculino como del femenino.

Seidner³⁸ precisa que las voces de los *castrati* sirvieron para la necesaria “abstracción vocal” exigida en los papeles de dioses y semidioses de muchas de las óperas barrocas, en los que la voz se transforma en un instrumento impersonal, separado del cuerpo que puede cumplir -a su vez- con las máximas exigencias

³⁷ TOSI, Pier Francesco: *Observations on the Florid Song*. Pilkington, Londres, 1987, p. 76.

³⁸ SEIDNER, Wolfram y WENDLER, Jürgen: *La voz del cantante*. Henschel (Arte y Sociedad), Berlín, 1982, p. 114.

de todo instrumento musical: sonar como la voz humana. De esta forma, Seidner nos plantea una interesante retroalimentación o “autorreferencia” en la problemática del carácter de la voz humana como instrumento.

Considero que la identidad supuestamente “ambigua” –más bien la considero polivalente- de los *castrati* debe de clarificarse y estudiarse profundamente. Opino que considerar a los *castrati* dentro de la problemática *queer* o el transexualismo,³⁹ es injusto e inaceptable, teniendo en cuenta el hecho de que los castrados con fines artísticos –los que estamos analizando- no fueron mutilados por voluntad propia. Otro argumento que respalda mi posición acerca de la polivalencia sexual de los *castrati* es su manifiesta masculinidad al ejecutar los “pasajes de bravura” propios de las obras barrocas.

Aunque pienso que las voces de los contratenores constituyen un ejemplo notable de extensión de las posibilidades de la voz humana, al incluir el empleo del falsete masculino en una emisión de gran valor artístico y abordar obras que de otra forma estarían excluidas del repertorio musical, comparto el criterio de Miller⁴⁰ de que la comparación entre las voces de los contratenores y la de los *castrati* es absurda y carece de fundamento, aunque nos brinda un tema de discusión que, por su importancia actual para la pedagogía vocal, merece ser estudiado ampliamente.

Uno de los aportes más importantes de Tosi,⁴¹ lo constituye el planteamiento de recomendar a los estudiantes la ejecución de sus piezas delante de un público que tenga un valor para ellos, tales como familiares, amigos, compañeros de estudio y personas eminentes en la profesión. A tal efecto aconseja realizar recitales periódicos pero justificándolos, haciéndolos coincidir con la celebración de cumpleaños, aniversarios y otros eventos destacados de la vida personal. De esta forma se logra que el estudiante labore bajo la presión de las dificultades, situaciones en las cuales “la voz tiembla, se pierde tiempo al emitir cada nota ante el temor de las equivocaciones”, lo cual en principio hace que las ejecuciones se demeriten en principio, pero al final logran que el estudiante se acostumbre a estas situaciones y logre vencerlas.

En el canto existe una gran controversia entre muchos maestros en cuanto a si el alumno en principio debe estudiar a plena voz (*forte*) o moderadamente *piano*. Me permito citar el importantísimo párrafo en el que Tosi⁴² precisa de manera concluyente su criterio, con el cual coincido plenamente -frente a las opiniones de muchos pedagogos vocales que piensan lo contrario- (las notas entre paréntesis son mías):

³⁹ SIKES, Alan: “Research into Castrati Singers” en *School of Theatre*. Florida State University. ASTR Queer Theory Research Group, 25/05/06, home.earthlink.net/~marlacarlson/sikes_1.htm

⁴⁰ MILLER Richard: *Training Tenor Voices*. Schirmer Books, New York, 1993, p. 83.

⁴¹ TOSI, Pier Francesco: *Observations on the Florid Song*. Op. cit., p. 45.

⁴² Ibídem, p. 26.

“Debe dejarse al estudiante cantar *forte* y *piano* pero... más de lo primero que de lo segundo, porque es más fácil hacer que se cante suave que fuertemente. Las experiencias demuestran que emplear demasiado el (sonido) *piano*, aunque es agradable es perjudicial. Si alguien tiene en mente perder su voz, que trate de hacer esto... (emplear la forma de cantar *piano* excesivamente)”.

Además, el planteamiento de Tosi, demuestra cierta flexibilidad —que incluso me atrevería a calificar como dialéctica— en su forma de pensar, ya que en muchas ocasiones recomienda el estudio de algunos pasajes por medio del solfeo murmurado o lectura a voz baja, para no cansar innecesariamente el aparato vocal. Lo anterior, insisto, no constituye en modo alguno una contradicción, sino que representa en mi opinión un planteamiento flexible de adecuar el empleo de la voz a los requerimientos específicos del tipo de estudio que realiza el cantante.

En el legado de Tosi ocupan un lugar muy importante los preceptos éticos y morales. Por ejemplo, refiriéndose al comportamiento de los profesores, desaconseja que éstos frecuenten “lugares de baja reputación” y establece que “la mejor escuela es la generosidad, y que todo lo que de ella proviene debe ser aprendido”.⁴³

Tosi critica aquellos cantantes que se excusan con expresiones tales como “hoy no puedo cantar porque tengo un resfriado terrible” u otras similares como “nunca me he sentido mejor de voz que ayer”. Además, alerta sobre la actitud de cierto tipo de público que, por ser aficionados a escuchar la música por mero placer, sienten que los cantantes maestros tienen la obligación de obedecer inmediatamente sus peticiones; Tosi piensa que este tipo de aficionados considerará las excusas como un pretexto y una ofensa, las que posteriormente cobrarán con resentimientos y venganzas”.⁴⁴

Otro de los criterios importantes emitidos por Tosi y que encuentra eco en las teorías pedagógicas modernas, se manifiesta en su planteamiento de que “para lograr un objetivo glorioso, no hay otro medio que el estudio, pero que esto no basta...”. Y advierte que “...es necesario el método, así como perseverar en nuestro estudio con quienes nos asistan”.⁴⁵

Tosi planteaba que “puede pensarse que muchos buenos cantantes deben ser también buenos instructores, pero esto no es así, ya que sus cualidades por muy grandes que sean son insuficientes si no pueden comunicar sus sentimientos con facilidad y su método no se adapta a las habilidades de los estudiantes”.⁴⁶

Con respecto a las intromisiones de otras profesiones en el canto —fenómeno al que nos hemos referido ampliamente— Tosi era concluyente al afirmar que “tu piensa en tu “sol-fa y tu a tu instrumento”.

⁴³ Ibídem, p. 64.

⁴⁴ Ibídem, p. 65.

⁴⁵ Ibídem, p. 65.

⁴⁶ Ibídem, p. 65.

Por otra parte, alertaba de la aplicación mecánica en el canto de “técnicas y habilidades provenientes de otros instrumentos musicales”.

En cuanto a la práctica de los estudiantes independientemente de lo practicado en clases, Tosi precisaba que el alumno “debía demostrar cantando lo que había aprendido de su lección en casa”⁴⁷ lo que evidentemente lo muestra como partidario de una especie de “auto-estudio controlado”, y a su vez contradice el criterio generalizado de muchos maestros de canto de la actualidad de atribuir a los maestros *castrati* criterios opuestos al estudio individual por parte de los estudiantes.

El planteamiento de Tosi⁴⁸ de que después de corregir los defectos en el avance de los alumnos, el profesor debía —con mayor razón— persuadir a estos a volver a acudir a las reglas fundamentales, lo asociamos con el currículo en espiral de las corrientes pedagógicas modernas. Además, Tosi recomienda “aprender de los errores de los demás...lo cual cuesta poco y enseña mucho”, en una clara recomendación del “aprendizaje a través de la lógica del error” -recurso muy empleado en las corrientes pedagógicas modernas- y que analizaré en el Capítulo III.

Es importante y oportuno destacar que, en sus escritos Tosi no precisó ejemplos musicales. Sin embargo, para poder contar con fragmentos que nos auxilien con este fin, podemos analizar las partituras que aparecen en los trabajos de otros destacados maestros de la época como, por ejemplo, Niccolo Porpora⁴⁹ (1686- 1766).

Tosi⁵⁰ establece los preceptos que considera más importantes a tener en cuenta por parte de los estudiantes de canto:

“Cantar afinados, un ataque correcto de la voz, que se les entienda el texto de las palabras, expresar, mantener una postura apropiada, interpretar en el *tempo* correcto, variedad en sus movimientos, componer y estudiar el estilo patético de forma que el buen gusto triunfe...”

Como hemos visto, los aportes de los maestros *castrati*, rescatados y recopilados en gran medida gracias a los escritos de Tosi, son de gran utilidad en la pedagogía vocal contemporánea y muchos pueden ser utilizados. Sin embargo, el empleo de los mismos no puede ser indiscriminado y mucho menos tomar literalmente sus recomendaciones. Permitiéndome la licencia de pensar como los grandes maestros *castrati*, estimo que los mismos deben de adaptarse a las características individuales de cada estudiante. Y lo más importante: considero que estos aportes son de gran utilidad si se tamizan o filtran con criterios pedagógicos modernos.

⁴⁷ Ibídem, p. 79.

⁴⁸ Ibídem.

⁴⁹ PORPORA, Niccolo: *25 Vocalizzi*. Ricordi, Milán, 1957.

⁵⁰ TOSI, Pier Francesco: *Observations on the Florid Song*. Op. cit., pp. 36-40.

En pleno siglo XX, se produce un “renacimiento” del *bel canto* en el ámbito operístico mundial. A los cantantes se les exige los requisitos técnicos y la ejecución de los pasajes creados en la época dorada del *bel canto* pero con condiciones totalmente diferentes: afinación del la en 440 Hz., diferente arquitectura de los teatros que han sido modificados para ser utilizados en otro tipo de eventos, ruidos ambientales propios de la época (motores, ventilación), orquestas más grandes. De esta forma, los cantantes de ópera son forzados a llevar los límites de la voz humana más allá de sus posibilidades aceptables, lo que origina que los obliga a perfeccionar sus recursos técnicos para poder sobrevivir en un medio más competitivo y regido por leyes de mercado abusivas. Este entorno contrasta con la realidad de los métodos de enseñanza mantenidos por los pedagogos vocales, que son fundamentalmente los mismos originados en el Renacimiento y fueron enriquecidos por los aportes de los grandes maestros *castrati*, muchos de los que - como hemos visto-, solamente se aplican en los casos de sus voces y anatomías excepcionales.

Otro elemento importante a considerar en este sentido, es el surgimiento de nuevas corrientes que dominaron la dirección escénica a fines del siglo XIX y principios del XX, entre las que se destacan las impulsadas por K.S. Stanislavsky, y que se encuentran ampliamente expresadas en sus obras y a su vez han sido analizadas por numerosos especialistas, entre las que destaco el estudio realizado por G. Kristi en su libro *Stanislavsky en la Ópera*.⁵¹

Si bien la adopción de formas orgánicas de abordar los personajes dramáticos representa un gran paso de avance para el espectáculo operístico, desde el punto de vista de los cantantes esto representa un nuevo reto, ya que son exigidos a actuar cabalmente y de forma orgánica, para lo cual en la mayoría de los casos -lamentablemente- no están preparados. Además, el sentido escénico de la mayoría de los cantantes está contaminado por las ideas heredadas de la era de los *castrati* -por las características de la música barroca- y transmitidas a ellos a través de generaciones artísticas por sus maestros.

Muchas de las ideas de los seguidores de García -a través de la Escuela ítalo sueca- se encuentran ampliamente explicados en los trabajos de Davis Jones y Gilles Denizot, los que considero meritorios de ser analizados con profundidad por su importancia en el ámbito de la pedagogía vocal.

En este sentido, uno de los aspectos más importantes con respecto a la ética que debe predominar en los maestros de canto es precisada por Denizot⁵² cuando afirma que "antes de enseñar, uno debe de estar consciente de haber escogido esta profesión", planteamiento que coincide con el criterio de Tosi⁵³ referente a la actitud del maestro de canto, cuando censura duramente a quienes considera “mercenarios de

⁵¹ KRISTI, G.: *Stanislavsky en la Ópera*. Arte y Literatura, La Habana, 1988.

⁵² DENIZOT, Gilles: “Becoming a Master Teacher”. 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

⁵³ TOSI, Pier Francesco: *Observations on the Florid Song*. Op. cit., pp. 36-40.

la profesión”, al referirse a aquellos maestros que “miran constantemente el reloj de clases pensando en los siguientes alumnos, y que solamente piensan en la hora de retirarse” y aconseja a los alumnos despedirse de este tipo de “maestros”.

En el caso de la enseñanza del canto, existen numerosas personas que han tenido que optar por esa profesión sin tener una verdadera vocación devota hacia ella. Este puede ser el caso de cantantes que han perdido sus facultades -por varias razones, entre ellas una técnica deficiente- y practican esa profesión por una natural y vital necesidad monetaria. Denizot⁵⁴ menciona como ejemplo el caso de un profesor que tuvo en la Ópera de París el cual tuvo que dejar de cantar demasiado temprano y sin posibilidades de regresar a la escena. Por lo anterior, esta persona manifestaba un constante rencor hacia la profesión de maestro, ya que sus verdaderos deseos eran los de regresar a cantar, y por lo tanto sus intenciones e inquietudes por investigar la problemática del canto eran contaminadas por su frustración, la cual transmitía a "sus" alumnos, a los cuales limitaba y controlaba excesivamente y era incapaz de reconocer sus progresos. Considero que actitudes como la del maestro del ejemplo anterior se contradicen de manera muy evidente con el verdadero carácter del canto, actividad que requiere equilibrio emocional y gran espiritualidad, por lo que son totalmente inaceptables en personas que se dediquen a la docencia de la misma. Además, estos maestros frustrados en su desarrollo artístico, constantemente desean "hacer pagar" a sus estudiantes -a menudo inconscientemente- las deficiencias en sus carreras profesionales.

Con Denizot, opino que los maestros de canto deben de abordar su labor sin resentimientos y respetar las cualidades humanas individuales de cada estudiante, reforzando lo mejor de sus actitudes artísticas y aceptando sus propias limitaciones por el bien personal del estudiante.

Además, los instructores de la voz deben de situarse en una constante superación en el estudio de la técnica vocal para, de esta forma, estar siempre capacitados para ayudar a los estudiantes de varios niveles de desarrollo. El maestro además debe de sentirse satisfecho cuando los estudiantes hayan elevado su talento artístico y, para ser consecuente con los nobles ideales de su profesión, es su deber estimular a los alumnos cuándo hayan alcanzado este propósito.

Precisa Denizot⁵⁵ que:

"La pedagogía debe de enseñarse; cuando el objetivo del educador se aparta de perfeccionar y hacer comprender las habilidades y conocimientos técnicos que ayuden a los cantantes, desaparece su capacidad de convertirse en un buen educador vocal. El problema es que los maestros de canto, por lo general, se creen capaces de revolver los problemas vocales de sus alumnos cuando en realidad son incapaces de identificar el origen de las deficiencias, sus verdaderas causas y, por lo tanto, mucho menos resolverlas".

⁵⁴ "Becoming a Master Teacher". Op. cit.

⁵⁵ Ibídem.

En efecto, en ocasiones se les aconseja a los estudiantes que realicen acciones que, en la mayoría de los casos, agravan las deficiencias existentes en lugar de resolverlas. Denizot cita el ejemplo de estudiantes con una tensión innecesaria en el maxilar que le ocasiona la imposibilidad de cantar ligado y alcanzar notas agudas que se les recomienda el abrir excesivamente la mandíbula. En este caso, solamente se logra una hiperextensión del maxilar acompañada con una sensación refleja en la base de la lengua que comprime las cuerdas vocales. Con Denizot, opino que el cantante no necesita de consejos generales e inútiles, sino un diagnóstico efectivo de su situación real y respuestas eficaces, sencillas y que ofrezcan una verdadera posibilidad de resolver los problemas. Además, la técnica vocal debe apartarse de nociones vagas y confusas -como desgraciadamente abundan en el medio- y que han dado al canto la fama de especialidad casi esotérica y, por el contrario, basarse en un método integral que contemple una base teórica lógica, reforzada por ejercicios útiles y una didáctica que estimule oriente y logre responsabilizar y comprometer al estudiante.

En la mayoría de los programas de canto de los conservatorios y escuelas de Música actuales se incluyen arias italianas de los siglos XVI y XVII en los primeros años de estudio. Si bien considero que estas arias aportan a los futuros cantantes los elementos básicos para comprender los fundamentos de la técnica italiana, su empleo sin un análisis profundo y consciente de los objetivos a lograr puede resultar contraproducente, debido al hecho de que estas obras son arias de ópera escritas con propósitos que hay que tener en cuenta y respetar a la hora de estudiarlas. En este sentido, considero que los madrigales de “*La Nueva Música*” de Caccini, las *Villanelle* de Andrea Falconieri⁵⁶ y obras similares son más convenientes para los cantantes principiantes. Especial atención merecen, en este sentido, los recitativos y arias de las Óperas de Monteverdi. Por ejemplo, en el fragmento “*In un fiorito prato*” de la ópera *Orfeo* -que el autor recomienda interpretar *come recitativo*- puede ser abordada por una soprano en el registro central de su voz, totalmente en voz de “pecho” y “mixta”. Las inflexiones musicales de la obra coinciden con las intenciones dramáticas del texto, tal como si el mismo fuera totalmente recitado en pleno “estilo representativo” o el *parlar cantando* “monteverdiano”, lo que favorece extraordinariamente la producción de una forma de cantar orgánica, al estimular sensaciones que contribuyen a la proyección de la voz.

Aunque en el presente Capítulo he analizado de forma básica las principales etapas en la Historia de la Pedagogía vocal que sirven para comprender el fenómeno de la aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza en el canto, vemos la enorme amplitud del mismo, así como la necesidad de investigar la

⁵⁶ FALCONIERI, Andrea: “V Libro delle Musiche” y “Villanelle” en PARISOTTI, A.: *Arie Antiche*. Op. cit., pp. 3-11.

relación de maestros y alumnos por medio de las herramientas metodológicas de la Historia del Arte. Aunque esta carencia se manifiesta reiteradamente, se hace más evidente aún en las etapas contemporáneas.

La importancia de la narración de las experiencias de las personas que participamos en la Enseñanza del Canto nos sirve, ante todo para conocer y profundizar en la materia por medio del auto-reconocimiento propio y reflexivo, factor de gran importancia en la educación. Por medio de la toma de conciencia y “saberes” del pasado podemos tener mayores y mejores elementos de juicio para el futuro. Además, en esta época de la proliferación de medios informáticos y su urgente aplicación, el conocimiento del mundo es una cuestión de gran urgencia. En el caso de la pedagogía vocal, por medio de la comprensión de las experiencias pasadas y los modos de vida de los actores involucrados facilitamos las prácticas y los ensayos que nos permitan la superación de las crisis actuales.

En nuestro análisis hemos comprobado que los conocimientos acumulados que pone a nuestra disposición la historia de la Pedagogía vocal desde sus inicios son aplicables hoy en día, tanto en los Programas de estudio de los Conservatorios y las grandes Escuelas de Música como en las tareas individuales de estudiantes y maestros de canto.

Por medio del análisis de los modelos históricos podemos extraer ejemplos instructivos para todos los niveles de enseñanza. Por ejemplo, el conocimiento de los planes de estudio de los *castrati*, así como las condiciones de disciplina y tenacidad en las que se impartía la enseñanza en aquella época nos permite juzgar las acciones de maestros y aprendices para orientar la construcción de un sistema de convicciones técnicas, formativas, artísticas, didácticas, metodológicas e incluso morales.

El estudio de la información específica que nos brindan los modelos pedagógicos del pasado promueve el desarrollo de habilidades no solamente desde el limitado punto de vista de la técnica que nos ocupa, sino también –y más importante- de conocimientos generales, tales como la memoria, la inteligencia y el empleo de estrategias globales.

Analizar el conocimiento adquirido por los expertos del pasado influye en nuestra forma de percibir, organizar, representar e interpretar la información en los complicados contextos actuales. Todas estas habilidades analíticas y comunicativas aprendidas por un preciso estudio histórico de la pedagogía vocal aumentan nuestras capacidades de razonar y resolver problemas.

En nuestro análisis hemos interpretado las formas en la que dialogaban maestros y alumnos en las etapas a mi juicio más importantes de la Pedagogía vocal. Este proceso de codificación y decodificación de la transmisión de conocimientos podemos procesarlo con las herramientas que nos brindan las diferentes teorías semióticas y estructuralistas actuales.

Anteriormente he mencionado la importancia del papel del “yo” y las identidades individuales y colectivas en la enseñanza del Canto. Por otra parte, el concepto de identidad está íntimamente asociado con el

concepto de una comprensión cultural pública y negociada y constituye indudablemente una preocupación central de la psicología.

Estos planteamientos son respaldados por mis experiencias como pedagogo vocal en las que he podido constatar el interés que muestran los estudiantes de canto al apoyar los presupuestos técnicos que les transmito con anécdotas de cantantes y maestros de canto famosos. Y es que –indudablemente- la historia no solamente educa, sino que adecuadamente expuesta tiene grandes cualidades como espectáculo artístico. Si en nuestro caso, analizamos el Canto, es decir, un arte interpretativa en la que las reglas del espectáculo rigen en todo su esplendor, es válido, importante e imprescindible considerar el rol de la Historia de la Pedagogía vocal como espectáculo instructivo cuyo objetivo es lograr que los estudiantes encuentren un sentido atractivo en las diferentes trayectorias del desarrollo humano.

Considero que, para los efectos de mi trabajo de investigación, el análisis que realicé en el presente estudio de los aspectos de la Historia de la Pedagogía vocal con mayor incidencia en el tema que nos ocupa, debe ser confrontado con un estudio de las corrientes pedagógicas modernas y sus orígenes, lo que trataré en el siguiente Capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDT, Hannah: *La condición humana*. Paidós, Barcelona, 1993.

BARBIER, Patrick: *Histoire des castrats*. Grasset, París, 1989.

BARBIER, Patrick: *The World of the Castrati: The Extraordinary Operatic Phenomenon*. Souvenir Press, Londres, 1996.

BOONE D. R.: *The Voice and Voice Therapy*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1988.

BONTEMPI, Giovanni A.: *Historia Musica*. Costantini, Perugia, 1965.

BROWN, Howard Mayer: *Embellishing Sixteenth-Century Music*. Oxford University Press, New York, 1988.

BUNCH, Meribeth: *Dynamics of the Singing Voice*. Springer-Verlag, New York, 1982.

BUNING, Robert A.: *Alessandro Moreschi and the castrato Voice*. Thesis (M.M.)
Boston University, Boston, 1990.

CAPONETTO, Antonio: *Pedagogía y Educación*. Universidad Autónoma de Guadalajara, Guadalajara, 1999.

CELLETTI, Roberto: *A History of Bel Canto*. Oxford University Press, Oxford, 1991.

DRYDEN, John: *Poems of John Dryden*. Oxford University Press, Londres, 1958.

FALCONIERI, Andrea: “V Libro delle Musiche” y “Villanelle” en PARISOTTI, A.: *Arie Antiche*. Ricordi, Milán, 1991.

FELDMAN, Martha: “The Absent Mother in Opera Seria” en *Siren Songs: Representations of Gender and Sexuality in Opera*. Princeton University Press, Princeton, 2000.

GARCÍA, Manuel: *Tratado Completo del Arte del Canto*. Ricordi, Buenos Aires, 1956.

GILES, Peter: *The History and Technique of the Counter-Tenor: A Study of the Male High Voice Family*. University Press, Cambridge, 1994.

HERIOT, Angus: *The Castrati in Opera*. Martin Scker and Warburg, Londres, 1956.

KRISTI, G.: *Stanislavsky en la Ópera*. Arte y Literatura, La Habana, 1988.

MANCINI, Giambattista: *Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato*. 1774. Traducido por BUZZI, Pietro: *Practical Reflections on the Figurative Art of Singing*. Gorham, Boston, 1912; reimpresso por Pro Musica, 1967.

MILLER Richard: *Training Tenor Voices*. Schirmer Books, New York, 1993.

NAVA, Gaetano: *Elementos de vocalización para jóvenes principiantes*. Schirmer, Nueva York, 1925.

PARISOTTI, A.: *Arie Antiche*. Ricordi, Milán, 1991.

PORPORA, Niccolo: *25 Vocalizzi*. Ricordi, Milán, 1957.

ROSSINI, Gioachino A.: *Il Barbiere di Siviglia*. Schirmer, Nueva York, 1900.

RUDAKOVA, Irina: *Uncertain Nature: History of the Castrato Singer in the Early Modern Gender Paradigm*, University of Washington, Washington, 1999.

SCHILLER INSTITUTE: *Tuning and Registration. (Book I. Introduction and Human Singing Voice)*, Schiller Institute, Washington, D.C., 1992.

SEIDNER, Wolfram y WENDLER, Jürgen: *La voz del cantante*. Henschel (Arte y Sociedad), Berlín, 1982.

TADDEO, Jorge: *La canción arte*. Emprendedores Universitarios, Guadalajara, 2005.

TOSI, Pier Francesco: *Opinioni de' cantori antichi e moderni, o sieno osservazioni sopra il canto figurado*. Bologna, 1723; Traducción al inglés por GALLIARD, John E.: *Observations on the Florid Song*. Wilcox, Londres, 1743; reeditado por Johnson Reprint Corp., New Cork, 1968 y por Pilkington, Londres, 1987.

VACCAJ, Nicola: *Metodo Pratico di canto*. Ricordi, Milán, 1990.

WERTSCH, James V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

ARTÍCULOS:

AGUIRRE, María Esther: “Los 75 años de la Escuela de Música de la UNAM”. Trabajo de Investigación, UNAM, PAPIIT IN 400 702, sin fecha.

BLALOCK, P.D.: “Breath Support” en *The Visible Voice*. Abril 1992, pp. 1-6.

CELLETTI, Rodolfo: “La vocalità al tempo del Tosi” en *Nuova Rivista Musicale Italiana*, Año 4, 1967, pp. 676-684.

DEVOTI, L.: “Alessandro Moreschi detto l'angelo di Roma (1858-1922)” en *Musica e musicisti nel Lazio*. Renato Lefevre, Roma, 1985, pp. 463-474.

HELLER, Wendy: “Reforming Achilles: gender, opera seria and the rhetoric of the enlightened hero” en *Early Music*, Vol. 26 No. 2, 1993.

HODGES, Sheila: “A Nest of Nightingales” en *The Music Review*, Vol. 54, No. 2, 1993.

JENKINS, J. S.: “The Voice of the Castrato” en *The Lancet*, Vol. 351, junio 20, 1998.

MAGEE, Reginald: “Deriving Opera from Operation” en *Australia and New Zealand Journal of Surgery*, Vol. 69, 1999.

NKETIA, J. H. K.: "Music education in African schools" en *International seminar on teacher education*. Universidad de Michigan, Ann Harbor, Michigan, 1966, pp. 233-234.

OBERLIN, Russell: "The Castrato: A Lost Vocal Phenomenon" en *American Music Teacher*, Octubre - Noviembre de 1990.

VOGELAAR, Peter W.: "Castrati in Western Art Music" en *Medical Problems of Performing Artist*. Vol.13, Dic. 1998.

WHITE, Michael: "A Cut Above the Rest" en *BBC Music Magazine*, Winter 1997.

P Á G I N A S W E B :

BUNCE, Nigel y HUNT, Jim: "Castrati: an Early Example of Medical Engineering" en *The Science Corner*. College of Physical Science, University of Gueph, 18/09/05.
www.physics.uoguelph.ca/summer/scor/articles/scor191.htm

DENIZOT, Gilles: "Becoming a Master Teacher". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

FINCHUM, Hilary: "Tuvan Overtone Singing: Harmonics Out of Place". 12/01/05,
www.indiana.edu/~savail/workingpapers/tuva.html.

PELÁEZ MALAGÓN, José Enrique: "Alessandro Moreschi: El último de los castrati en el siglo XX"
En *Filomúsica* (Revista Mensual de Publicación en Internet), No. 23, Diciembre de 2001, 18/09/05.
www.filomusica.com/filo23/jenri.html

SANDERSON, James: "Porpora, Nicola Antonio" en *Baroque Composers*. 18/09/05,
www.porporaproject.com.

SIKES, Alan: "Research into Castrati Singers" en School of Theatre. Florida State University. ASTR Queer Theory Research Group, www.home.earthlink.net/~marlacarlson/sikes_1.htm

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE TEORÍAS MODERNAS DEL APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL CANTO

Antes de analizar los resultados obtenidos en el curso experimental, considero conveniente exponer al lector los aspectos que considero más relevantes de las corrientes psicopedagógicas modernas con relación al tema de mi investigación.

El presente Capítulo se inicia con un análisis de las diferentes teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza del canto. A tal efecto, analizo las teorías psicopedagógicas de autores como David Ausubel, Jerome Bruner, Lev Vigotsky y Joseph Zinker, estableciendo sus puntos de encuentro con las propuestas de pedagogos vocales como William Vennard, Richard Miller, Gilles Denizot y Manuel García (hijo).

Asimismo, establezco las referencias básicas entre el tema de mi investigación y los conceptos descriptivos de uso más general en la Pedagogía moderna, tales como organizadores avanzados y analogías, enseñanza para la transferencia y sus niveles, conceptos ordenados, aprendizajes significativo y por descubrimiento, pedagogía operatoria y constructivismo radical.

Los principales autores que guiaron la construcción teórica de mi investigación desde el punto de vista artístico fueron Elliot W. Eisner, Arthur D. Efland, Juan A. Ramírez, Rudolf Arnheim, Herbert Read, Enrico Fubini y Abraham Moles. En este capítulo, relaciono y explico las categorías de la pedagogía moderna que, en mi opinión, son susceptibles de aplicarse en la enseñanza del canto.

La bibliografía existente sobre las modernas teorías pedagógicas es amplia y detallada, al igual que los trabajos teóricos y métodos de enseñanza del canto. Sin embargo, debo precisar que los puntos de encuentro entre ambas disciplinas son muy escasos, parciales y limitados; lo cual reafirma la importancia de mi trabajo de investigación y de los presupuestos y alcances del presente Capítulo.

Históricamente, la transmisión de conocimientos en la mayoría de las especialidades musicales – entre ellas el canto- se ha realizado de forma individual y directa entre maestros y aprendices. Hemos heredado, adaptado y aceptado, durante siglos las técnicas pedagógicas en las que un maestro atendía a un limitado, privilegiado y selecto grupo de aprendices, los cuales además eran rigurosamente seleccionados por sus aptitudes aparentes. En ocasiones eran despreciados, individuos con grandes potenciales artísticos

por desarrollar pero que implicaban un esfuerzo adicional por parte del maestro o una modificación de sus patrones de enseñanza preestablecidos y eran aceptados otros que, por el contrario, poseían habilidades superficiales o fácilmente explotables. Es más práctico para algunos maestros escoger entre sus alumnos solamente a aquellos con cualidades o aptitudes naturales excepcionales o destacadas, con quienes la labor pedagógica se facilita notablemente, lo que se contradice con la real, evidente y notable afluencia de estudiantes a nuestras Universidades y centros de Enseñanza musical. Por otra parte, la inclusión de principios que establecen el derecho de las grandes masas de población a desarrollar sus aptitudes artísticas, hace necesaria la adopción de técnicas pedagógicas que se centren en los estudiantes, para, de esta forma, optimizar el tiempo de los maestros y posibilitar que atendamos a un mayor número de alumnos.

El reto de satisfacer la creciente afluencia de estudiantes a los centros de enseñanza obliga a optimizar los procesos de transmisión de conocimientos y sus bases psicopedagógicas.

En los siguientes epígrafes me referiré a las propuestas pedagógicas que considero con mayores posibilidades de empleo en la enseñanza del canto, como son las aplicaciones de la teoría de la *gestalt*, el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría instruccional de Bruner –con sus variantes más importantes-, la teoría del desarrollo próximo de Vigotsky -enunciada en los años treinta, pero revitalizada y enriquecida a partir de los setenta- y el denominado constructivismo “puro” o “radical”.

3.1 Antecedentes de interés y raíces en la psicología de la *gestalt*

En la Enseñanza del Canto predominan los sistemas pedagógicos “conductistas”, es decir, basados en asociaciones y respuestas por medio de reforzamiento de ideas y conceptos, en los cuales todas las referencias a la conciencia son subordinadas a los enfoques de los acontecimientos en términos de estímulos y respuesta.

Por ejemplo, uno de los Programas de estudio que analicé, el del Conservatorio italiano “*S. Pietro Maiella*” (ver figura No.1), el cual es demostrativo de la generalidad de los casos en la especialidad, nos muestra que los fundamentos de las ideas “conductistas”, predominan en los Programas de Estudio de las Escuelas de Canto, fenómeno que permanece inalterable hasta nuestros días. En efecto, vemos que en el mencionado Plan se condicionan las asociaciones y respuestas de los estudiantes o aprendices de la especialidad por medio del reforzamiento de procesos y técnicas que han sido enseñados por los maestros.

R. CONSERVATORIO DI MUSICA " S. PIETRO A MAIELLA ,, NAPOLI

Programma d'insegnamento per la Scuola di Canto

Periodo inferiore

Corsi	STUDI	Prove di esame finale per la promozione	Corsi complementari
I.	Nomenclatura dei principali organi costituenti l'apparato fonetico-respiratorio (1). Esercizi per la giusta emissione della voce. Solfeggi sillabati. Studi: (2) Concone - 50 Lezioni op. 9. Busti - Melodie - fasc. 6. Panofka Lütgen - Vol. I. Zingarelli (per voci gravi) ecc. ecc.	Esame di conferma al 1° corso: Un solfeggio sillabato a scelta del candidato. Esame di promozione: Due solfeggi sillabati: uno a scelta del candidato, l'altro scelto dalla Commissione fra sei preparati dal candidato.	Teoria, solfeggio dettato musicale (1° anno). Pianoforte complementare (1° anno). Lettere (1° anno).
II.	Esercizi per lo sviluppo della estensione e delle qualità fondamentali della voce. Intonazione degli intervalli naturali della scala maggiore. Studio di facili romanze da camera. Solfeggi sillabati. Studi: Concone - 25 lezioni op. 10. Busti - Melodie - fasc. 7 e 8. Panofka Lütgen - Vol. II. Zingarelli (per voci gravi).	a) Due solfeggi sillabati: uno a scelta del candidato, l'altro a scelta della Commissione fra sei preparati dal candidato. b) Esecuzione di un pezzo facile di musica da camera di autore classico.	Teoria, solfeggio, dettato musicale (2° anno). Pianoforte complementare (2° anno). Lettere (2° anno).
III.	Esercizi di agilità - Abbellimenti. Colorito ed espressione. Solfeggi sillabati. Studio di arie teatrali con recitativo dell'antica scuola italiana fino a tutto l'800. Lettura a prima vista di facili solfeggi. Studi: Concone - 15 Lezioni op. 12. Busti - Melodie - fasc. 8 e 9. Aprile Bordogni Crescentini ecc. ecc.	Esame di compimento del periodo inferiore (3) 1.° - Esecuzione di scale ed arpeggi. 2.° - Esecuzione di un solfeggio corrispondente al programma del 3. Corso, estratto a sorte tra sei preparati dal candidato. 3.° - Esecuzione di una composizione di musica da camera antica italiana e di un brano di opera preferibilmente con recitativo. 4.° - Lettura a prima vista di un facile solfeggio.	Teoria, solfeggio e dettato musicale (3° anno). Pianoforte complementare (3° anno). Cultura musicale generale (armonia 1° anno). Lettere (3° anno).

(1) A. Morelli - L'apparato vocale (ediz. Curci).

(2) Oltre i metodi citati nel presente programma il Professore, qualora lo creda opportuno, potrà sceglierne altri fra quelli dei più rinomati autori.

(3) Regio Decreto 11 dicembre 1930, n. 1945.

Figura No.1: Programa del Conservatorio de Música S. Pietro A. Maiella. Este programa es representativo de la mayoría de los empleados en los Conservatorios y Escuelas de Música actuales, y su propuesta pedagógica —evidentemente conductista— se remonta a las de los primeros Conservatorios italianos de los siglos XVI al XVIII, con algunas modificaciones realizadas en el siglo XIX.

Periodo superiore

Corsi	STUDI	Prove di esame finale, per la promozione	Corsi Complementari
IV.	<p>Perfezionamento della tecnica del Canto e di tutti gli effetti di espressione e di dizione. Iniziare lo studio (da continuarsi anche nell'anno seguente) di opere teatrali complete, scelte tra quelle del più comune repertorio, onde averle pronte per un eventuale debutto; oppure (per quegli alunni che intendessero dedicarsi alla carriera concertistica) programmi da concerto comprendenti musiche importanti di tutte le epoche e di vario stile. Solfeggi vocalizzati.</p> <p>Studi: Busti - Melodie di perfezionamento. Righini Crescentini Bordogni ecc. ecc.</p>	<p>a) Esecuzione di due solfeggi: uno vocalizzato a scelta del candidato, ed uno sillabato scelto dalla Commissione fra sei preparati dal candidato.</p> <p>b) Esecuzione di un'aria con recitativo scelta fra le opere dell'antica scuola fino a Verdi (incluso) e di un brano scelto fra le opere teatrali moderne.</p>	<p>Pianoforte complementare (4° anno).</p> <p>Arte scenica (1° anno).</p> <p>Storia ed estetica musicale (1° anno).</p> <p>Letteratura poetica e drammatica (1° anno).</p>
V.	<p>Continuazione e completamento dello studio di opere teatrali o programmi concertistici di cui sopra. Studio di liriche o brani teatrali scelti tra la musica modernissima più accreditata. Esercitazioni d'insieme (duetti, terzetti, ecc.). Lettura a prima vista di melodie con parole. Solfeggi vocalizzati.</p> <p>Studi: Vocalizzi nello stile moderno (ediz. Ricordi). Busti - Melodie di perfezionamento. Righini Crescentini Bordogni ecc. ecc.</p>	<p>Esame di compimento del periodo superiore (1)</p> <p>1.º - Esecuzione di due vocalizzi: uno estratto a sorte fra tre preparati dal candidato e da lui scelti nel repertorio del bel canto, e uno estratto a sorte fra tre preparati dal candidato e da lui scelti nella raccolta "Vocalizzi nello stile moderno" (Ediz. Ricordi).</p> <p>2.º - Esecuzione di due pezzi preparati dal candidato: il primo scelto fra le opere più importanti dell'antica scuola italiana fino a tutto l'800; il secondo fra le liriche o le opere teatrali moderne più accreditate.</p> <p>3.º - Interpretazione, previo studio di tre ore, di un pezzo scelto dalla Commissione esaminatrice.</p> <p>4.º - Lettura estemporanea di una melodia di media difficoltà.</p> <p>Prova di cultura. Dar prova di conoscere la fisiologia e l'igiene degli organi vocali.</p>	<p>Arte scenica (2° anno).</p> <p>Storia ed estetica musicale (2° anno).</p>

(1) Regio Decreto 11 dicembre 1930, n. 1945.

Esame di ammissione al 1.º corso

- Dimostrare di possedere buona voce ed attitudini musicali, sottoponendosi a quegli esperimenti che la Commissione Esaminatrice crederà del caso.
- Cantare un pezzo con parole (anche ad orecchio).
- Esibire il certificato di promozione alla 5.ª elementare.

Vedansi inoltre le Norme generali per l'ammissione degli alunni in Conservatorio.

Napoli, Gennaio 1937 - A. XV.

Prezzo del programma L. 0,50

IL DIRETTORE

ADRIANO LUALDI

Figura No. 1 (Continuación)

En los modelos pedagógicos conductistas no son considerados suficientemente los significados y las implicaciones del objeto de estudio. El aprendizaje, en consecuencia, es retenido esencialmente como un recuerdo mecánico, relativamente carente de significado e inerte.

Por otra parte, los modelos de transmisión del aprendizaje “implican que los profesores actúen como transmisores que envían un cuerpo fijo de contenido a los aprendices, quienes actúan como receptores”¹. En esta perspectiva, totalmente diferente de la propuesta conductista, la enseñanza exitosa implica la transmisión eficiente del contenido, la cual se obtiene si el estímulo que representa el objeto de conocimiento o la idea que se desea transmitir, es combinado con la estructura *cognitiva* previa del receptor o alumno. Los promotores de esta teoría, denominados “cognitivistas” sostienen que para que este proceso sea efectivo, es necesario que los estudiantes construyan representaciones del aprendizaje nuevo, “haciéndolo de ellos”, al parafrasearlo en sus propias palabras. En este tipo de conocimiento los estudiantes necesitan explicar y cuestionar lo que se les dice, examinar el contenido nuevo en relación con contenido más familiar y construir estructuras de conocimiento nuevo.²

Los “cognitivistas” enfatizan que los profesores necesitan ir más allá de los modelos conductistas de transmisión de información -donde los maestros o los textos hablan y los estudiantes solamente memorizan- y moverse hacia los modelos de construcción del conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Éstos establecen la estructuración de discusiones reflexivas de los significados y consecuencias del contenido, además de proporcionar oportunidades a los estudiantes para usar el objeto de conocimiento mientras llevan a cabo una investigación, solución de un problema o toma de decisión.³

En el tema de la presente investigación, dependiente de la pedagogía del canto, el objeto de estudio fundamental es la música vocal, en la que es imposible deslindar completamente los elementos puramente musicales del mensaje transmitido por el texto aún en las vocalizaciones más elementales. En todos los casos de sonidos musicales emitidos por la voz humana existe una unidad de carácter dialéctico e indisoluble entre la música y las palabras. Es por esto que, para la pedagogía vocal, es muy importante el concepto de “música absoluta” -considerado en su justa dimensión-, teniendo en cuenta que la voz humana puede ser razonada como un instrumento musical “puro”, capaz de emitir un texto sonoro independientemente de las palabras que ésta pueda transportar.

¹ DUFFY, T. M. y JONASSEN, D. H.: *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ., 1992, p. 54.

² *Ibidem*, p. 96.

³ BROOKS, Bernhard: *Modelos de aprendizaje humano*. Claros, Madrid, 1996, p. 36.

La idea de la “música absoluta” se convirtió en el paradigma estético de la cultura alemana del siglo XIX,⁴ del cual procede la mayor parte del repertorio de la música de conciertos que se interpreta en la actualidad.

El establecimiento de esta nueva concepción de la música, liberada de los programas ocultos del *logos* con sus evocaciones literarias fue gradual y contando siempre con una tenaz resistencia de los partidarios de los principios estéticos establecidos por los griegos. Así, la evolución hacia la consideración del predominio del puro y absoluto arte de los sonidos fue extraordinariamente compleja y difícil.

Este proceso se desarrolló en los albores del siglo XIX teniendo como modelo a la sinfonía, la cual era reconocida como la cumbre de la música instrumental. Posteriormente, el drama musical wagneriano, en el que la melodía instrumental es la que expresa verdaderamente la más profunda e íntima realidad de las escenas dramáticas, fue concebido también como “música absoluta”.

La idea de la música absoluta tiene sus raíces en el idealismo germánico y su concepto de “lo absoluto”, el cual tuvo una notable influencia en el sistema educativo alemán y las aplicaciones que, según Read,⁵ constituyen sus tres principales métodos de enfoque: el primero *psicofilosófico* -que parte de la actividad subjetiva encerrada en la apreciación del arte o estética propiamente dicha-, el segundo *morfológico* -el cual es puramente objetivo y se encarga de la obra de arte misma, los problemas de técnica y forma, y constituye la ciencia general del arte que recibe en alemán el nombre de *allgemeine Kunstwissenschaft*- y el tercero, que es señalado como *histórico*.

Aunque el establecimiento de los anteriormente mencionados métodos de enfoque fue muy importante en el éxito del sistema educativo alemán, su aplicación mecánica en otros contextos -sobre todo en la educación musical de nuestros países- no ha sido satisfactoria. En este sentido, destaco la opinión de Rodríguez Suso,⁶ quien precisa que:

“El concepto de “música absoluta” induce a los profesores de música a nivel profesional a ejercer una especie de “abuso psicológico” sobre sus alumnos, por ser única e inexplicable con sus aspectos irracionales y esotéricos, además de que presupone la imposibilidad de una pedagogía”.

⁴ DAHLHAUS, Carl: *La idea de la música absoluta*. IDEA MÚSICA. Madrid, 1999, p. 154.

⁵ READ, Herbert: *Educación por el Arte*. Op. cit., pp. 253-254.

⁶ RODRÍGUEZ SUSO, Carmen: “La educación musical en los niveles profesionales”. Op. cit., musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm

En mi opinión, el criterio de la autora se justifica en el marco de acción de la pedagogía aplicada a la música instrumental, pero en el caso de la música vocal –tema del presente trabajo- la discusión sobre este importante concepto que es “la idea de la música absoluta” tiene matices diferentes. En la música vocal es importante la consideración de las peculiaridades específicas de la voz humana como un instrumento capaz de emitir sonidos “puros” –según el concepto de música absoluta- y a la vez vehículo conductor de un mensaje apoyado en textos lingüísticos, todos estos aspectos de obligado estudio para la pedagogía vocal.

Estimo que la discusión sobre el concepto de la “música absoluta” constituye una de las vertientes importantes a considerar en el análisis de los factores que condicionaron la música vocal del siglo XIX y su pedagogía asociada.

En el primer tercio del siglo XX, como respuesta a las teorías conductistas, una gran variedad de enfoques prosperaban en Europa: Freud en Viena, Piaget en Ginebra, el trabajo de medición mental en Francia e Inglaterra y la denominada psicología de la *gestalt* - con su marcado perceptivismo-,⁷ que fue desarrollada en Alemania por Max Wertheimer y sus asociados Kurt Koffka y Wolfgang Kohler, los cuales emigraron posteriormente a los Estados Unidos.⁸

Los psicólogos de la *gestalt* enfatizaron que la percepción tiende a estar organizada en patrones significativos que incluyen relaciones entre los componentes además de los elementos mismos (*gestalt* es un término de uso muy complejo, que en alemán en ocasiones significa “disposición que presentan las cosas”, y en otras “forma” o “configuración”).⁹ Usando ilusiones visuales y otras demostraciones, los psicólogos de la *gestalt* mostraron que la percepción implica el reconocimiento instantáneo de patrones significativos, en vez de fragmentos aislados de información. Además, la percepción es subjetiva: personas diferentes -o incluso el mismo individuo en momentos diferentes- pueden ver de diversas maneras el mismo estímulo¹⁰ (véase Figura No. 2).

⁷ GENNARI, Mario: *La educación estética*. Arte y literatura, Barcelona, 1994, p. 158.

⁸ PASK, G.: *Conversation, cognition and learning*. Elsevier, Amsterdam and New York, 1997, p. 73.

⁹ TOLHAUSEN, Luis: *Neues Wörterbuch*. Bernhardt Tauchnitz, Leipzig, 1926, p. 286.

¹⁰ *Ibidem*, p. 79.



Figura No. 2: Pintura *La piel del malpaís II*.

La Pintura *La piel del malpaís II*¹¹, de Ildefonso Aguilar, puede sugerir texturas o partes del cuerpo.

Se tiende a imponer una *buena forma* al estímulo de entrada: se perciben y se recuerdan objetos y acontecimientos conformándolos a patrones familiares o esperados. Aún cuando la entrada no sea simple, regular o lo bastante completa para justificar esa percepción, se tiende a ver y a recordar como si lo fuera. Los elementos que están en conflicto con las interpretaciones tienden a ser ignorados durante la percepción inicial y olvidados cuando ésta es recordada después.

En efecto, el tema de la interpretación -tal como señala Gennari-¹² que “se confirma como un concepto con frecuencia recurrente en las ciencias humanas” y, que constituye un auténtico y verdadero paradigma con el que trabajan numerosas especialidades analizando textos diversos, es de gran importancia en el estudio de toda disciplina artística. Gennari precisa además que, en el análisis de una obra de arte -y cita un fragmento de Schönberg-, está implícita la búsqueda hermenéutica de una o más interpretaciones.

El concepto de interpretación y la investigación de sus fenómenos asociados -psicológicos y sociológicos- son fundamentales para establecer nuevos procedimientos de lectura para el conocimiento de las relaciones educativas, así como las estrategias de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

Así, en el canto podemos establecer un nivel primitivo de la percepción o un “proceso de sensibilidad diferencial completamente irreflexiva”: evidentemente, para todo ser humano, la actividad de cantar puede compararse -en principio- con las de caminar, patinar, tejer, tal como ejemplifica Read, en las cuales persiste un criterio estético en todo el proceso de aprendizaje o habilidad para hacer algo. Estas actividades deben de combinarse armoniosamente, donde el buen resultado no se obtiene por el simple

¹¹ AGUILAR, Ildefonso y CASTRO, Federico: *Desiertos y Malpaíses*, GEO, 1998, p. 55.

¹² GENNARI, Mario: Op. cit., p. 90.

hecho de combinar actos torpes e inhábiles. Como precisa Read:¹³ “Para hacer algo con gracia y habilidad, uno debe primero acertar con la afortunada variación de conducta que sea la más adecuada a las condiciones reinantes”. Considero que, por ser la naturaleza humana infinitamente variada, la educación debe basarse en una comprensión de las diferencias temperamentales.

En todas las áreas de la pedagogía artística es fundamental tener en cuenta que la interpretación no sólo depende de la entrada misma, sino de cómo está enmarcada o es presentada esta entrada. Las figuras pueden ser percibidas de manera diferente dependiendo de cómo contrasten con otras figuras o con el fondo. Un punto gris se ve más claro contra un fondo oscuro pero más oscuro contra un fondo claro. Estos “efectos de contraste” ocurren también con percepciones más complejas, como es el caso de los fenómenos artísticos.

En consecuencia, aunque la percepción es una categoría muy vinculada con el más profundo concepto del “yo”, se relaciona y hasta incluso se retroalimenta de manera constante con las estructuras sociales que tejen los individuos al interactuar. Esta característica hace que los cantantes posean -o poseamos, mejor dicho- un también singular concepto de nuestro propio “yo”. Los casos notables y extremos de los divos -con sus conocidas exageraciones del ego- son, ante todo, reflejo de la sobresignificación artística que se manifiesta en los cantantes destacados.

Aunque la psicología de la *gestalt* trata más con la percepción que con el aprendizaje, Wertheimer¹⁴ la utilizó con vistas a formular lineamientos para la instrucción. Señaló, por ejemplo, que del mismo modo en que destacar, contrastar y otras técnicas de enmarcado pueden ser usadas para hacer que los estímulos visuales resalten como figura contra el fondo, pueden usarse técnicas paralelas para hacer que las ideas clave resalten cuando se presenta información. Puede hacerse que los aprendices se percaten de la estructura del contenido que será aprendido y de las relaciones entre sus elementos, de modo que puedan retenerla como un cuerpo de conocimiento organizado. En el salón de clases, pueden prepararse intercambio de ideas y textos propicios para ayudar así a los aprendices a reconocer cuáles son los conceptos más importantes y cómo éstos se conectan entre sí.

Por ejemplo, para percibir el contorno de una secuencia musical de notas, deben tenerse en cuenta ciertas tendencias de organización, las cuales se asemejan a los procesos de agrupación que ocurren en la percepción visual –tradicionalmente codificados como principios *gestalt*- y que son aplicables en particular a la percepción de formas y patrones en la visión,¹⁵ argumento éste de gran importancia, y que refuerza mi

¹³ READ, Herbert: *Educación por el Arte*. Op. cit., p. 81.

¹⁴ WERTHEIMER, Claus: *Percepciones y cognoscitivismo*. Ariel, Ciudad de México, 1992, p. 56.

¹⁵ SCHIFFMAN, Harvey R.: *La percepción sensorial*. Limusa Wiley, Noriega, Ciudad de México, 2003.

hipótesis de la estrecha relación existente entre la teoría gestáltica y la pedagogía vocal. También Read¹⁶ en su testimonio de la psicología de la *gestalt*, introduce el concepto de “factor estético de la percepción sonora”, relacionando los fenómenos acústicos con las teorías gestálticas y proporcionándome otro importante argumento que ratifica mis planteamientos.

En este sentido, el destacado pedagogo norteamericano y durante muchos años presidente de la Asociación Nacional de Maestros de Canto de los Estados Unidos (NATS por sus siglas en inglés), William Vennard, en su *thesaurus* de temas psicológicos estrechamente relacionados con la pedagogía de la voz, especifica la aplicación de los principios de la psicología de la *gestalt* en la enseñanza de canto como una forma “inspiracional” de pedagogía, en la cual se hace énfasis en obtener una respuesta –por parte de los estudiantes- superior a la esperada por un estímulo determinado. Vennard delimita la aplicación de los principios de la *gestalt* en la enseñanza del canto como opuestos a los de una “*mechanistic pedagogy*”, concepto que prefiero expresar textualmente en el idioma original, porque considero que cualquier traducción se prestaría a incrementar la polémica al respecto, ya que el autor define esta última categoría como “un método de enseñanza que prioriza los detalles mecánicos de la técnica”.¹⁷

El propio Vennard, además, delimita la “educación progresiva” como un pilar de los principios psicológicos de John Dewey, los cuales establecen que “el verdadero conocimiento solamente tiene lugar cuando exista una meta o estímulo que inspire a la personalidad en su conjunto” y lo ejemplifica con la frase: “*learning through singing*”, que también prefiero –en esta etapa de mi investigación- dejarla en el inglés original, ya que se relaciona estrechamente con muchas de las categorías pedagógicas que detallaremos más adelante.

Durante todos los procesos de enseñanza y aprendizaje del canto se producen constantes *insights* o miradas reflexivas de los sujetos de aprendizaje con el objetivo de rectificar su conducta y facilitar la asimilación de conocimientos. Hay otras características del concepto de *insight* como categoría, que tienen gran similitud con otros procedimientos empleados en el canto, tales como revivir experiencias, sensaciones y visualización de prácticas anteriores. A lo largo de la presente investigación, insistiremos en el hecho de que en el canto trabajamos fundamentalmente apoyándonos en sensaciones que, con la práctica, se convierten en reflejos mecánicos.

Muchos de estos procedimientos “inconscientes” o “mecánicos”-aparentemente sin relación con la interpretación artística- son como una forma de respaldarse uno mismo antes de comenzar la actividad creativa. Ejemplos tales como las actitudes del pianista de acomodar el banco antes de una interpretación, o el violinista que planta los pies en el suelo mientras toca, son en realidad apoyos de la actividad propia, de

¹⁶ READ, Herbert: *Educación por el Arte*. Op. cit., p. 81.

¹⁷ VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Op. cit., p. 261.

modo que cuanto emane del artista esté bien asentado y, soportado en la más profunda respiración, se extienda a todo su organismo.

Para respaldar mis argumentos con relación a los notables puntos de encuentro entre la pedagogía vocal y los principios de la terapia gestáltica, me permito citar ampliamente los criterios de Joseph Zinker, destacado terapeuta e investigador de las aplicaciones de la teoría de la *gestalt* en las actividades humanas.

Por ejemplo, uno de los conceptos de gran importancia en la emisión correcta de la voz es la “energía vital” o disposición para la realización de cualquier actividad humana que requiera de un esfuerzo extraordinario o no habitual. En la terapia gestáltica propuesta por Zinker, la “energía vital” parte de un enfoque de la conciencia en torno a la respiración, cuando precisa:¹⁸

“... ahora enfoco mi atención en torno de mi respiración y mi energía se encuentra principalmente en mi pecho... antes mi energía parecía bloqueada en mi garganta y mi voz, que sonaba muy apagada, ahora siento que se aviva un poco”.

La labor del terapeuta, al igual que el maestro de canto, es la de un guía en un viaje de cooperación con el cliente, paciente o alumno, el cual lo sigue activamente. Tal como señala Zinker:¹⁹ “Un experimento se opera, en un campo de energía psíquica, entre dos o más personas. Llamamos a una de ellas terapeuta o asesor y a la otra paciente o cliente”.

Las secuencias de evolución de los experimentos en la terapia gestáltica son igualmente similares a las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje en el canto. Por supuesto que es obvio que pudiéramos decir lo mismo de cualquier proceso pedagógico en los cuales se despliegan bases de débito, se negocian consensos entre terapeuta y cliente, se gradúa el trabajo en función de las dificultades que el cliente experimenta, se generan factores (tanto en el terapeuta como en el cliente) que los ayuden a sostenerse.

Sin embargo, en el caso particular de la didáctica vocal -por su importante relación con los procesos sensoriales del individuo- existen afinidades y puntos de encuentro mucho más obvios, tales como: localizar y concentrar la energía del cliente en el desarrollo de un tema y el establecimiento de los *insights* por procesos de estructuración y conclusión.

La profunda relación personal que existe -en la mayoría de los casos- entre maestro y alumno de canto establece vínculos que trascienden barreras y afinidades que superan los que se producen en otras especialidades pedagógicas, incluso dentro del campo de acción de otras artes.

En los límites de las relaciones observadas en la terapia gestáltica, se sitúan los encuentros iniciales observando con claridad la “superficie” o apariencia del cliente. En el caso del canto, se produce un salto creativo en la penetración dentro de la personalidad del cliente, que por analogía yo comparo con la

¹⁸ ZINKER, Joseph: *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós, Ciudad de México, 2004, pp. 115-116.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 108.

relación que Zinker²⁰ denomina “castanediana” por las teorías propuestas por el autor mexicano Carlos Castaneda en sus *"Enseñanzas de Don Juan"*.²¹

Las teorías de Castaneda tienen grandes relaciones con la identidad y las raíces de los procesos de enseñanza y aprendizaje mexicanos, si bien muchas de ellas han sido injustamente ignoradas, quizás – más censurable aún- por su relación con el universo de las creencias de los indígenas.

En la visión castanediana -según Zinker-²² el terapeuta “atraviesa la superficie de la persona hasta llegar a su centro, su esencia”. Es más, los encuentros entre el profesor y el alumno de canto se producen - diría yo- de centro a centro, y -continúo citando a Zinker- “en esos raros momentos uno está tan sólidamente asentado que es capaz de penetrar en otra persona como un rayo laser, ...y entablar rápidamente diálogo con la experiencia interna del otro”, todo lo cual me recuerda una conocida frase del tenor Luciano Pavarotti –oportunamente rescatada por David Jones-, la cual precisa que en el canto “...no hay maestro ni alumno, solamente dos mentes que trabajan juntas”.²³

La visión castanediana además, posee otro punto de encuentro con la didáctica de la voz, en la cual, si el cantante trabaja con una técnica correcta, debe de sorprenderse con la forma en que emite su propia voz, al igual que la conocida anécdota del “descubrimiento de la liebre” en la visión castanediana.

Otras similitudes entre ambas disciplinas (terapia gestáltica y el canto) son: concentrarse en la respiración como sistema básico de soporte y evitar tensiones innecesarias en los hombros, cuello y la espalda. En este sentido, Zinker²⁴ propone en la terapia gestáltica movilizar el cuerpo con el fin de estimular la energía a pasar de la actividad interior a la exterior, realizar movimientos tales como rotación de la pelvis y la cabeza o abrir bien la boca y proferir sonidos.

Otras técnicas de la terapia gestáltica recomendadas por Zinker, tales como tener conciencia de la propia respiración, observando las posiciones relativas del abdomen y el diafragma al inhalar; así como tener conciencia de la expansión del pecho, los brazos y todo el cuerpo, siguiendo los caminos imaginarios de una respiración lenta y plena, emplean procedimientos propios de la pedagogía vocal.

Además, Zinker concede especial atención al fenómeno musical cuando señala que: “...la música facilita ese proceso. Su ritmo confirma mi fluir interno y estimula mi energía a construir...”

Al referirse a la noción del *cuerpo-instrumento* del cantante -otro de los aspectos que señalé anteriormente destacando su peculiaridad e importancia en el canto-, Zinker por su parte nos brinda otro interesante punto de encuentro entre la terapia gestáltica y la pedagogía vocal cuando precisa: “...yo soy el

²⁰ Ibídem, p. 201.

²¹ CASTANEDA, Carlos: *Las enseñanzas de don Juan*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1997.

²² ZINKER, Joseph: *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Op. cit., p. 191.

²³ JONES, David L.: “Psychological Hints for Teaching Singing”. 30/07/05, www.voiceteacher.com/psych.html

²⁴ ZINKER, Joseph: *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Op. cit., p. 191.

instrumento. Ha comenzado la experiencia primigenia del arte”.²⁵

Incluso Zinker va mucho más allá, y siempre en sus terapias recomienda -o mejor dicho, exige- el uso de la voz del paciente cliente. En una terapia para desarrollar la sexualidad en una joven mujer, le recomienda que experimente con su propia voz, antes de descubrir la sexualidad en otras partes del cuerpo. Estimula la forma en la que la muchacha se relaciona con su respiración en torno a la forma en que le proporciona sostén físico a sí misma al impulsar su voz. A tal efecto, precisa que: “...su respiración es más honda, toda ella parece llenarse de energía. Está excitada consigo misma, con su voz, y el grupo la acompaña...” Asimismo relaciona la voz con los sentimientos sensuales de forma directa.

En los experimentos de la terapia gestáltica, Zinker²⁶ relata que: “...si observo con cuidado un cliente que imagina una escena de su vida, a menudo advierto cambios en la respiración, la postura, el tono muscular y la expresión facial”, todos ellos aspectos de gran importancia en la técnica vocal.

Además, los principios de la terapia gestáltica coinciden con el concepto del “balance” planteado por Lindquest²⁷ en los fundamentos de la escuela de canto ítalo-sueca, según el cual en el canto deben ser considerados todo un conjunto de factores aparentemente contradictorios si son analizados de forma aislada, pero que estimulan la correcta interpretación de las polaridades y conflictos en sus interacciones como unidades dialécticas.

Los aportes de los teóricos de la *gestalt* propiciaron una mayor flexibilidad en las propuestas pedagógicas. Por ejemplo, Kohler²⁸ -uno de los grandes teóricos de la psicología de la *gestalt*- demostró que podían arreglarse las condiciones para fomentar el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje por medio de la propia exploración autoguiada, en lugar de por medio de la explicación rígida o mecánica de un profesor. Estos experimentos y teorías de los psicólogos de la *gestalt* proporcionaron valiosos argumentos que favorecían el descubrimiento guiado sobre la programación lineal como el modelo preferido para la enseñanza en el salón de clases.²⁹

Este proceso se inicia a finales de los años cincuenta y culmina a finales de los setenta del siglo XX con la adopción casi generalizada de los principios cognitivos. Con su enfoque sobre la aparición de “la nueva ciencia de la mente”, Gardner³⁰ abre la vía a una eventual convergencia o complementariedad entre teorías y explicaciones que, si bien pertenecen en principio a tradiciones psicológicas distintas y son a veces contradictorias entre sí, comparten sin embargo un número reducido, aunque potente, de ideas-fuerza o principios explicativos básicos acerca de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los seres humanos.

²⁵ Ibídem, p. 188.

²⁶ Ibídem, p. 113.

²⁷ JONES, David L.: “Striving for Balance in Teaching Singing”. 23/07/05, www.voiceteacher.com/teaching_singing.html

²⁸ KOHLER, Bernd: *Teorías sobre aprendizaje*. Prentice Hall, Ciudad de México, 1988, pp. 115-117

²⁹ Ibídem, p. 122.

³⁰ GARDNER, Charles: *Constructivismo*. Ariel, Ciudad de México, 1995, p. 126.

Desde el punto de vista educativo, la “idea-fuerza” tal vez más potente -y también la más ampliamente compartida-, es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento. De ahí el término “constructivismo” habitualmente elegido para referirse a este fenómeno. Trasladada al ámbito de la educación escolar, “la idea-fuerza” del constructivismo conduce a poner el acento en la *aportación constructiva* que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje.

La aceptación creciente de planteamientos constructivistas en educación ha ido acompañada de un intenso y, en ocasiones, apasionado debate sobre el alcance y las limitaciones de los principios constructivistas para fundamentar la teoría y la práctica educativa. En el transcurso del mismo, se ha llamado la atención, entre otros puntos, sobre la polisemia del término “constructivismo” y sobre la coexistencia de explicaciones netamente distintas, cuando no contradictorias, bajo un mismo rótulo. De este modo, y aunque la discusión está lejos de haber concluido, existe en la actualidad un amplio acuerdo respecto al hecho de que, al menos en el ámbito de la educación, no hay un sólo constructivismo, sino “muchos constructivismos”: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano.

Por otra parte, la nueva era de la información digital y los avanzados medios electrónicos ponen en manos de los maestros recursos que perfeccionan nuestro trabajo y nos facilitan la especialización y la transmisión de conocimientos a un mayor número de estudiantes.

Por todo lo anterior, considero que el análisis con vistas al perfeccionamiento de las diferentes técnicas modernas de enseñanza es de primordial importancia en la educación artística de nuestros días y tema obligado en los trabajos de investigación al respecto.

Con el tiempo, el estudio del aprendizaje comenzó a enfocarse en los aspectos psicopedagógicos, incluyendo las formas didácticas altamente cognoscitivas enfatizadas en los salones de clases. Este acento caracterizó al naciente campo de la psicología educativa y el trabajo de dos de sus líderes, David Ausubel y Jerome Bruner. Estos dos teóricos se basaron en el énfasis de los psicólogos de la *gestalt* en proponer que los estudiantes se percaten de la estructura del contenido que va a ser aprendido y que sean conscientes de las relaciones entre sus elementos.

La mayor parte de las teorías pedagógicas modernas, tienen numerosos puntos de encuentro con los planteamientos de Ausubel y Bruner, por lo que en los siguientes epígrafes detallaré los aspectos más importantes de las propuestas de dichos autores y sus posibles aplicaciones en la pedagogía musical.

3.2 Aprendizaje significativo de David Ausubel

David Ausubel describió el aprendizaje significativo por recepción como “aprendizaje por instrucción expositiva que comunica el contenido que va a ser aprendido en su forma final”.³¹ El aprendizaje significativo se caracteriza en la actualidad, de manera primordial, como un punto de vista de transmisión, aunque Ausubel enfatizó que la tarea del profesor es presentar el material en formas que alienten a los aprendices a darle sentido, relacionándolo con lo que ya conocen. Comparado con la memorización mecánica, este aprendizaje significativo por recepción será retenido por más tiempo, será integrado mejor con otro conocimiento y estará disponible con más facilidad para su aplicación.

Las categorías pedagógicas introducidas por Ausubel presentan los nuevos materiales en forma de organizadores que alientan a los aprendices a darle sentido a los contenidos, estructurando cuerpos de conocimiento organizado construidos alrededor de conceptos clave. En el canto, en las principales técnicas y escuelas establecidas se utilizan conceptos claves tales como: “colocación de la voz”, “focus” (enfocar el sonido de la voz), “registros”, “pasajes”, “apoyo” y otros que se convierten en signos convencionales que el estudiante debe identificar y aplicar.

Asimismo, se utilizan palabras puntualizadoras que indican la perspectiva del autor o enfatizan información importante (“de manera más importante”, “por desgracia”), y se usan organizadores avanzados. En la aplicación de estos principios en la pedagogía vocal, los alumnos pueden incluir el material nuevo –canciones y diversos fragmentos musicales- y relacionarlo con lo que ya conocen (en forma auditiva o por medio de partituras). También se pueden proponer ejercicios y estudios en que los estudiantes creen y desarrollen sus propios textos partiendo de melodías conocidas.

En las teorías de Ausubel se usan analogías, metáforas, ejemplos y modelos concretos que ayudan a los alumnos a vincular conceptos nuevos con los familiares para desarrollar referentes concretos para términos abstractos. Asimismo se establecen los conceptos de *transferencias vertical y lateral*.

En la *transferencia vertical* se aplica el conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje de habilidades de nivel inferior para facilitar el aprendizaje de habilidades de nivel superior. Un ejemplo de la aplicación de este principio en la didáctica vocal es la utilización del conocido método de solfeo cantado de Sieber,³² que emplea sílabas que ayudan a la pronunciación de fonemas típicos muy empleados en varios idiomas –sobre todo en alemán e italiano- como *da-me-ni-po-tu-la-be*.

³¹ AUSUBEL, D. y ROBINSON, F.: *Psicología del aprendizaje*. Prentice Hall, Barcelona, 1969, p. 126.

³² SIEBER, Ferdinand: *Thirty-six Eight Measure Vocalises*. G. Schirmer, New York, 1967, pp. 2-18.

Asimismo, se consolida el aprendizaje antes de continuar con pasos superiores enfatizando principios generales e integradores; como en el método *Vaccari* o *Vaccari*³³ que emplea lecciones muy atractivas para los estudiantes poco experimentados en forma de pequeñas canciones, utilizando, además el recurso de dar seguimiento a los patrones de diferenciación progresiva, en el que las ideas más generales o inclusivas primero se presentan y luego se dividen en sus partes y componentes, así como aplicar el principio de reconciliación integradora señalando las conexiones entre las ideas y las semejanzas y diferencias entre conceptos que se superponen.

En el canto –por ejemplo- es muy importante establecer las diferencias y similitudes entre conceptos de diferentes escuelas, como son los casos de la “deformación de las vocales” y el principio de la “cobertura” del sonido. Vennard³⁴ establece claramente que en el canto debe precisarse –por parte del maestro- el “dilema acústico” que representa para los cantantes utilizar la voz humana como un instrumento musical –lo cual requiere una configuración muy específica de los resonadores- y al mismo tiempo exigirles, por otra parte, unas dicción y fonética impecables, lo que en la mayoría de los casos resulta totalmente imposible. Además, el maestro de canto debe imaginarse como va a sonar la voz de sus estudiantes cuando ésta se haya desarrollado.

En el caso de la *transfencia lateral* se aplica el conocimiento adquirido al aprender el material de un dominio para facilitar el aprendizaje en otro dominio. En nuestra disciplina, tenemos los casos, por ejemplo, de la relación del solfeo y el aprendizaje de idiomas con el canto y la técnica vocal y la práctica de vocalizaciones con el repertorio de obras. Un aspecto muy importante en el canto, es que todas estas disciplinas se interrelacionan muy estrechamente entre sí y además, lo más importante, es que estas especialidades artísticas afines se retroalimentan: por ejemplo, la práctica del canto mejora la fonética de diferentes idiomas y, en otro sentido, el estudio de los idiomas ayuda a comprender los fenómenos de la sonoridad de los fonemas vocálicos.

Para establecer los organizadores avanzados se revisa el material que refuerce el conocimiento con preguntas clave relacionadas a aspectos importantes básicos, como la respiración y el apoyo de la voz, y se realizan ejercicios –de retener el aire y vocalizaciones- que sirvan de repaso para los aspectos anteriores y que permitan a los estudiantes integrar lo que aprenden. De esta forma, se comienzan las lecciones con organizadores avanzados o al menos con presentaciones previas por parte del maestro preferiblemente, que incluyen principios generales, introducciones o preguntas que establezcan una serie en el aprendizaje.

³³ VACCAJ, Nicola: *Metodo Pratico di canto*. Op. cit., pp. 3-40.

³⁴ VENNARD, William: Op. cit., p. 166.

Es muy importante dar seguimiento a lo aprendido en las lecciones con preguntas, ejercicios o trabajos que requieran que los estudiantes codifiquen el material y lo apliquen o lo extiendan a contextos nuevos. En los niveles más avanzados, los conocimientos básicos se aplican en la interpretación de obras más complejas como arias y fragmentos de óperas o cantatas y ciclos de *lieder*.

Ausubel es citado de manera extensa por su declaración de que “el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje,”³⁵ y por enfatizar la enseñanza de cuerpos de conocimiento organizados estructurados alrededor de conceptos clave, sugiriendo, además formas en que los profesores podrían estructurar el contenido para sus estudiantes.

Ausubel enfatizó que el contenido debe presentarse de forma lógica y que ayude a los aprendices para que éstos reconozcan fácilmente la organización propuesta, presentando introducciones, señalando transiciones entre las partes e incluyendo resúmenes al final. Además, propuso presentar organizadores avanzados: “dentro de los cuales los aprendices pueden incluir el material nuevo y relacionarlo con lo que ya conocen”.³⁶

Los organizadores avanzados no son meros avances o resúmenes convencionales que exponen los puntos principales del tema principal en forma breve. En vez de esto, caracterizan la naturaleza general del objeto de estudio (tal como describir su propósito y la línea de argumento tomada para cumplirlo) y proporcionan conceptos ordenados jerárquicamente dentro de los cuales pueden ser incluidos. Sin embargo, esto no significa que los organizadores avanzados deban ser muy abstractos o difíciles de entender. Para ser útiles, deben ser presentados en términos ya familiares para los aprendices.³⁷

Los organizadores avanzados son útiles en especial para optimizar la organización del material y cuando los aprendices carecen del conocimiento necesario para ser capaces de organizarlo bien por sí mismos.³⁸ Ayuda también, si además del organizador se les requiere a los alumnos que lo estudien o lo parafraseen.³⁹

En la pedagogía vocal resulta complicado para el profesor lograr que los alumnos integren de manera orgánica y coherente los distintos elementos necesarios -uniformidad en el timbre de la voz, afinación y rítmica- para interpretar un determinado pasaje musical. Además, en la mayoría de los casos, se intenta que los estudiantes obtengan óptimos resultados al ejecutar las obras del repertorio –las cuales implican dificultades interpretativas adicionales- o los ejercicios de los métodos de canto, que resultan

³⁵ AUSUBEL, D. y ROBINSON, F.: Op. cit., p. 143.

³⁶ Ibídem, pp. 149-156.

³⁷ ANDERSON, Meter: *Nuevos enfoque de acercamiento al aprendizaje escolar*. Paidós, Bogotá, 1984, p. 113.

³⁸ AUSUBEL, D. y ROBINSON, F.: Op. cit., p. 169.

³⁹ CORKILL, K.; GLOVER, E. y BRUNING, H.: *Organizadores del aprendizaje escolar*. Ariel, Madrid, 1988, p. 216.

demasiado complicados. Ante esta problemática, una solución sería el uso de uno de los ejemplos de “organizador avanzado” -y además un recurso de evaluación notable empleando las ventajas de los nuevos medios tecnológicos-, como es el *long time average spectra* (LTAS),⁴⁰ el cual de forma gráfica, permite al estudiante apreciar el desarrollo de los parámetros que determinan la calidad de su voz, por medio del análisis de los sonogramas. En la clase -que puede ser colectiva, para intercambiar experiencias entre los estudiantes-, el maestro le puede indicar al alumno qué aspectos debe mejorar, para que éste -posteriormente y con la ayuda de un ordenador- lo practique con dedicación hasta obtener el resultado deseado.

Varios investigadores que comparten la preocupación de Ausubel por la estructuración del contenido para fomentar el aprendizaje de recepción significativa han estudiado otros factores además de los organizadores avanzados y el señalamiento de la estructura organizativa. Estos incluyen analogías, metáforas, ejemplos y modelos concretos que ayudan a los aprendices a vincular conocimientos nuevos con los familiares para desarrollar referentes concretos para los conceptos abstractos.

El análisis de las características comunes en fenómenos diferentes ayuda a vincular lo nuevo con lo familiar. Los diagramas o gráficas de flujo que muestran modelos simplificados de sistemas biológicos (ver figura No. 3) o el funcionamiento de máquinas pueden hacer más fácil aprender esa información que cuando la presentación se restringe a información verbal. En general, puede esperarse que las semejanzas que ayudan a los aprendices a vincular lo nuevo con lo familiar faciliten el aprendizaje,⁴¹ aunque debe tenerse cuidado de asegurar que algunos aspectos engañosos en potencia de la analogía no conduzcan a los aprendices a concepciones erróneas.⁴²

⁴⁰ MILLER, Donald y SCHUTTE, Harm: “Documentation of the Elite Singing Voice”. 30/06/03, www.vocevista.com/contents.html

⁴¹ HALPERN, D. F.; HANSEN, C. y RIEFER, D.: *Constructivismo*. Paidós, Barcelona, 1990, p. 75.

⁴² ZOOK, K. V. y DIVESTA, F. J.: *Elementos para el aprendizaje humano*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1992, p. 219.

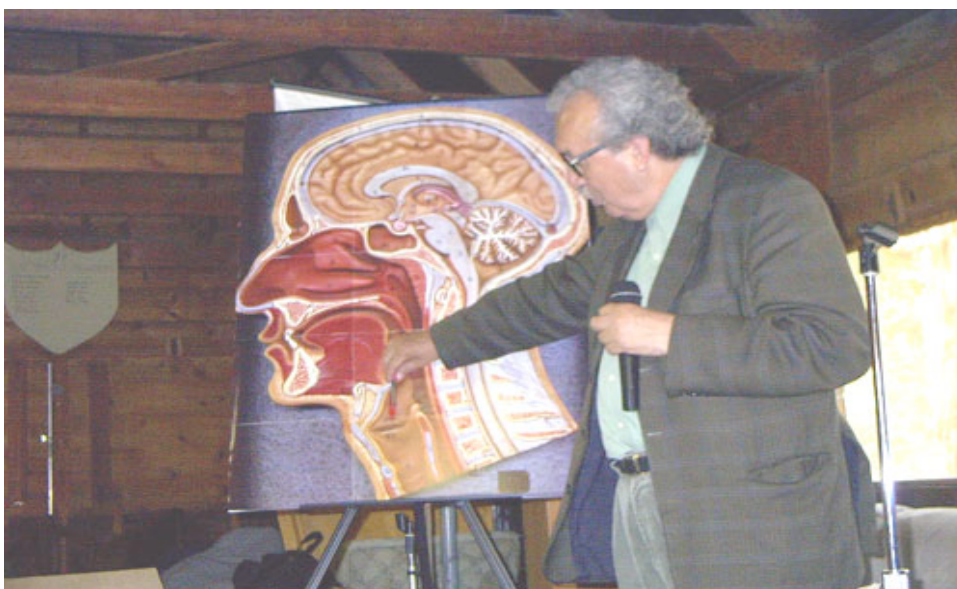


Figura No. 3. Ejemplo de modelo anatómico muy utilizado en el canto. Tomado de la página *WEB* del Instituto Schiller.

En la enseñanza de las artes se emplean a menudo imágenes que ayudan a la comprensión de muchos de los temas de estudio. Este recurso es útil si se actualiza y se apoya sobre bases científicas. En ocasiones los prototipos basados en gráficos de modelos anatómicos utilizados en el canto conducen a curiosas asociaciones estéticas. Por ejemplo, los esquemas de Gansert que tratan de explicar la fusión del cuerpo de un cantante con sus cuerdas vocales mediante los gestos de sus brazos, recuerdan las “distorsiones” de la figura humana de los primeros pintores abstractos (ver imágenes Nos. 4 y 5).

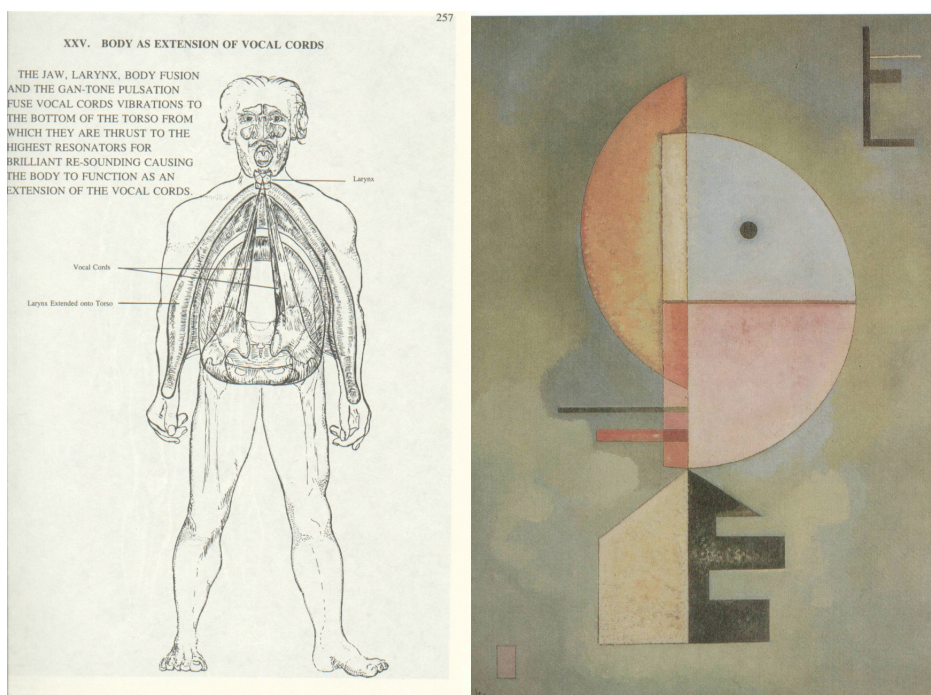


Figura No.4 (Izq.) Analogía empleada por Gansert para explicar la “fusión” de las cuerdas vocales y el cuerpo. Figura No.5 (Der.) *Hacia arriba*, óleo de Kandinsky. Las connotaciones analógicas entre las dos figuras son del tipo conceptual, y van más allá de las formas (metaformales).

Coincido plenamente con Vennard⁴³ en advertir que situar la analogía de la “colocación de la voz” en términos anatómicos —como nos sugieren los modelos gráficos—, puede ocasionar que los estudiantes interpreten el fenómeno textualmente y aumenten su confusión al respecto.

Olson⁴⁴ precisa que las analogías son usuales cuando deseamos comparar un sistema que desconocemos con otro que nos es familiar, con el fin de establecer y visualizar relaciones y acciones más rápidamente. De esta forma, “...el análisis será realizado mejor en el sistema que conocemos”, y concluye que: “Las analogías hacen posible extender la línea del razonamiento a campos inexplorados”. En mi libro *La polémica del canto*⁴⁵ destaco que en el canto constantemente se emplea este recurso didáctico, ya que, frecuentemente, ocurren fenómenos que, a diferencia de lo que sucede en otros instrumentos musicales,

⁴³ VENNARD, William: Op. cit., p. 121.

⁴⁴ OLSON, Harry F.: *Musical Engineering*. Mc Graw-Hill, York, 1952, p. 59.

⁴⁵ SUÁREZ, Enrique: *La Polémica del canto*. Acento, Guadalajara, 2002, p. 10.

no pueden ser apreciados directamente. Asimismo, preciso que la principal analogía empleada en el canto es el concepto de “colocación” de la voz. A tal efecto, señalo que cuando un cantante entrenado posee una buena coordinación muscular, un ataque correcto de la voz y logra un sonido satisfactorio, siente como si su voz estuviera “colocada en un lugar específico, generalmente en la superficie de su cara, de la boca a los ojos”, en lo que se denomina máscara facial. Esta imagen es frecuentemente mal interpretada por muchos cantantes principiantes –como suele ser el caso de los estudiantes de canto- los cuales tratan de lograr esta supuesta “colocación” incorrectamente y sin interactuar con los factores físicos que resolverían el problema. Además, esta actitud incorrecta les produce tensión, lo cual los aleja aún más de la solución.

Algunas analogías –en consecuencia- deben desecharse totalmente, porque solamente sirven para confundir a los alumnos; otras deben actualizarse, para mantenerse vigentes de acuerdo con los descubrimientos científicos.

3.3 Teoría instruccional de David Bruner

Como Ausubel, Jerome Bruner⁴⁶ es un psicólogo educativo prominente que ha enfatizado la importancia de lograr que los aprendices se percaten de la estructura del contenido que se va a aprender y de las relaciones entre sus elementos. Sin embargo, en contraste con la insistencia de Ausubel en la enseñanza expositiva, Bruner ha enfatizado el aprendizaje por medio del descubrimiento guiado, en especial mediante la búsqueda disciplinar. Alienta, además, la realización de actividades de simulación, de representación de roles basadas en acontecimientos reales. Los Conservatorios del Tipo *Performing Arts* -los cuales practican la enseñanza de la música por medio de actividades de simulación- constituyen un ejemplo notable de la aplicación de estos principios (Ver figura No. 6).

⁴⁶ BRUNER, Jerome: *Sociología de la educación*. Claros, Madrid, 1996, p. 196.

HARBOR CONSERVATORY

for the Performing Arts

STAFF

RAMON RODRIGUEZ
Performing Arts Director

BERTIN ROWSER
Artistic/Theater Program Director

NINA KLYVERT
Dance Program Director

MARTIN SÖDERBERG
Classical Music Program Director

ROBERT BLUMENTHAL
Development Coordinator

NINA OLSON
Publicity/Promotion

LOUIS BAUZO
Folklore/Latin Percussion
Consultant/Raices Curator

YESSENIA CAMPOS
Administrative Assistant

For more information contact:

Martin Söderberg
Classical Music Program Director
(212) 427-2244 ext. 573

HARBOR CLASSICAL MUSIC FACULTY:

Piano	Reeds
Marlon Daniel	Rolando Briceño *
Ivan Dominguez	
Anna Manalo	Brass
Shin Young Moon	Ray Vega *
Cecilia Yibirin	Leo Pineda *
Heidi Cheung	John Isley *
Violin	Bass (acoustic & electric)
Barbara Marin	Guillermo Edhill *
Voice	Theory
Patricia Ruiz	Pucho Escalante
Claudia Montiel	Angelina Tallaj
Hector Martinez	
Composition	Conducting/ Arrang.
Anna Manalo	Pucho Escalante

* also in the Jazz, Latin, Pop Music Programs

HARBOR CONSERVATORY

For the Performing Arts

CLASSICAL MUSIC DEPARTMENT

THE "PERFORMANCE ORIENTED" SCHOOL

THE SCHOOL FOR THE ASPIRING PERFORMING ARTIST

1 EAST 104th street, 5th floor
New York, NY 10029
(212) 427-2244 ext. 573

Our "Performance Oriented" program means:

ARTISTS-TEACHERS

Our students receive their private instruction from a faculty of active and successful performers who are themselves on the rise as performing artists. Our teachers have a keen understanding of all aspects of a performing career, and can be of special help to those students with an interest in becoming professional musicians.

FACULTY RECITALS

Students have the opportunity to hear their own teachers and other Faculty members perform in concert at our Faculty Recital Series. Students learn from direct exposure to a live recital. Some of these recitals will be in the format of a lecture-recital, in which the performer will discuss some of the different aspects of his/her performance

and will answer questions on any aspect of the performance after the recital.

FREQUENT RECITALS

3. We provide our students with the opportunity to perform in professional settings at least once a month during our school year. We schedule recitals at various Manhattan sites including our very own Theatre which may be used for solo presentations by any of our qualified students who prepares a full length recital program.

EARLY PARTICIPATION IN RECITALS - CONCERTS

4. We encourage public performance as early as possible. To that end, we have established a weekly performance class (Saturdays from 11-12 and 2-4pm) which is open to all Harbor performing arts students at no cost. In this class students perform their pieces as they learn them and receive valuable tips and suggestions on all aspects of public performance. Students who participate in this class

on a regular basis begin to feel that performing in public is a normal situation and they learn how to control nervousness and anxiety.

CAREER COUNSELING AND PLACEMENT

5. We provide career counseling and placement services to any student who requests it. Qualified students interested in developing a performing career will be introduced to professional agents and other people in the music world. We will also help students in the process of arranging auditions for Conservatories, Colleges or Competitions.

WORKSHOPS ON HOW TO SUCCEED IN A MUSIC CAREER

6. We offer workshops for students and parents on how to become a successful professional musician and above all we guide them through the decision making process on why, how and when to become a professional musician.

Figura No. 6: Programa del Conservatorio "Harbor Performing Arts" de Nueva York.

En el campo de la enseñanza musical es de gran importancia para los alumnos asistir a la preparación de los recitales que ofrecen sus maestros. Es de gran utilidad para los estudiantes la

participación en los llamados recitales lectura. En estos casos, el ejecutante discute diferentes aspectos de su interpretación, y responde preguntas después del recital.

Para los estudiantes de música es muy importante la celebración de, al menos, un recital mensual con la participación de público. Los estudiantes que participan en estas clases-recitales con público, aprenden a apreciar este entorno como algo habitual en su formación. De esta forma, la relación con el público se convierte en una situación normal, y aprenden a controlar el nerviosismo y la ansiedad.

Además, tanto como sea posible, se debe permitir que los estudiantes aprendan por medio de su participación en tareas auténticas. Las *tareas auténticas* requieren usar lo que se está practicando para lograr los mismos tipos de aplicaciones en la vida que justifican la inclusión de este aprendizaje en el currículum en primer lugar. Si no es posible involucrar a los estudiantes en las actividades de la vida real -para las que debían estar preparados según sus estudios-, entonces al menos puede hacerse que participen en simulaciones realistas de estas tareas, como por ejemplo, la preparación de recitales, conciertos y fragmentos de ópera.

De acuerdo con Bruner, la clave para la enseñanza exitosa del conocimiento disciplinario es traducirlo a términos que los estudiantes puedan entender. Al explicar esta idea, Bruner habló de tres formas en que las personas podrían “conocer” algo: por medio de la acción, por medio de un dibujo o imagen de él o a través de medios simbólicos mediados por el lenguaje. Si aplicamos el criterio de Bruner en el aprendizaje de canciones, encontramos que podemos utilizar los tres principios a la vez, y que nos reafirma el gran poder pedagógico implícito del canto -recordemos la frase de *learning through singing* de Vennard-, el cual se expresa, fundamentalmente, a través de los signos de la grafía musical, los cuales son “mudos” solamente en apariencia: para el intérprete son sonidos que necesitan ser recreados.⁴⁷ De esta forma, apreciamos un interesante punto de encuentro entre el aprendizaje significativo de Ausubel y las imágenes que refuerzan el conocimiento -al convertirse en símbolos visuales de otros tipos de textos (por ejemplo musicales o literarios)- de Bruner.

Aprovechando el enorme poder de los signos visuales representando objetos sonoros -los cuales a su vez tienen un contenido simbólico por su carga auditiva-, apreciamos la enorme importancia de la aplicación de las teorías pedagógicas de Ausubel y Bruner en la enseñanza de la música y, en especial del canto.

Aún en el caso de los textos sonoros empleados en la pedagogía del arte del canto, que por naturaleza son auditivos, éstos pueden ser explicados con mayor claridad por medio de imágenes, como los sonogramas o espectros sonoros. De esta forma, las implicaciones pedagógicas relativas al concepto de imagen se hacen más evidentes y poderosas.

⁴⁷ FUBINI, Enrico: *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza Música, Madrid, 1994, p. 33.

En los objetos sonoros de Moles, L es el nivel correspondiente a la intensidad física expresada en *decibelios* y H es la altura tonal correspondiente a la frecuencia física que se expresa en octavas o submúltiplos de la misma. La altura tonal también puede relacionarse a una frecuencia asociada en *Hertz* o ciclos por segundo.

Gráficamente, denominamos este tipo de representación de los objetos sonoros como *spectrums* o sonogramas.

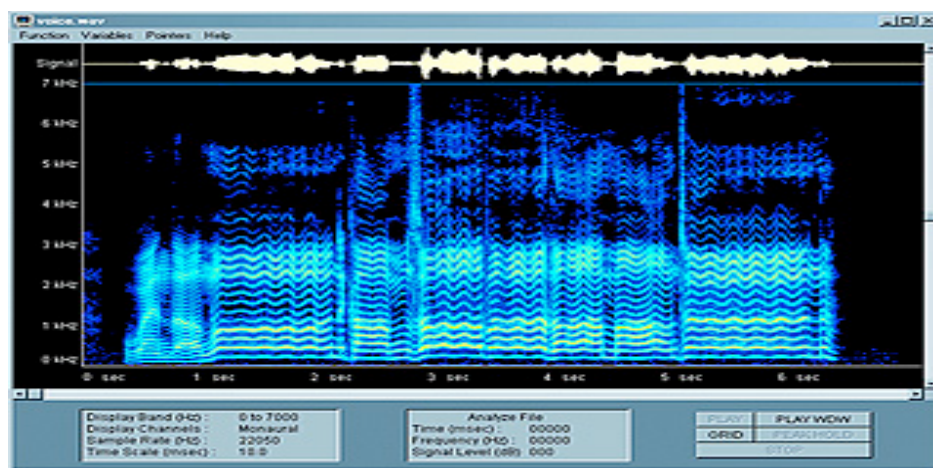


Figura No. 7: Ejemplo de sonograma o *spectrum* sonoro de una vocalización. Tomado de la página WEB de *Visualizations Software*.

Según la escuela de semiología de Greimas y el Grupo Mu,⁴⁸ las imágenes son en realidad signos dobles, ya que poseen signos de dos tipos: icónicos y plásticos. En el caso de los signos icónicos, estos proyectan una escena ilusoria de percepción tridimensional en una superficie de dos dimensiones. Podemos decir que los sonogramas se encuentran dentro de esta categoría: en el plano bidimensional, unas coordenadas representan el tiempo y la otra la frecuencia en *Hertz* o altura relativa de los sonidos, como se conoce y se acostumbra a denominar en la terminología musical. El carácter plástico de los sonogramas o espectros acústicos como signos es muy limitado y relativo, aunque se encuentran estrictamente dentro de la categoría de formas que constituyen una organización plana de colores y formas que representan propiedades abstractas.

⁴⁸ SONESSON, Göran: "De la retórica de la percepción a la retórica de la cultura". 30/4/03, www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/retorica1.html.

La terminología de Peirce establece que los íconos mantienen una relación entre expresión y contenido basada en propiedades comunes. Según este concepto, los sonogramas no se encuentran comprendidos dentro de dicha categoría.

En el caso de las imágenes, los signos pueden ser de tipo plástico o de tipo “pictorial”. La doble categoría de los sonogramas se produce por el hecho de que son signos visuales y acústicos.

Las normas son fenómenos que se someten a cambios tanto en el tiempo como en el espacio. Además de cumplir con esta categoría, en los sonogramas, las normas se producen también como fenómenos visuales y auditivos. Como en otros casos similares, resulta difícil el establecimiento de las normas. Según Sonesson,⁴⁹ las oposiciones manifiestas y las igualdades exageradas funcionan como rupturas de la norma.

En la realización de una valoración estética de la voz humana, y auxiliándonos de los sonogramas, podríamos preguntarnos: ¿Qué es lo normal, la voz “blanca” o la voz “colocada”? ¿Cuál es el rompimiento de la norma y cómo se produce?

Schaeffer⁵⁰ considera muchos de los criterios analógicos para describir los sonidos que describen las voces como “puntiagudas”, “penetrantes”, “chillonas”, “mates”, “ácidas”, “tensas”, “metálicas”, “planas”, así como los adjetivos que se refieren al color, tales como “coloreado”, “claro”, “blanco”, “sombrio” y las tautologías, metáforas y las imágenes referidas a la física como “timbrado”, “entubado”, “clarinado”, “cálido”, “frío”, “grande”, “pequeño”, “fino” y similares constituyen un fracaso, ya que “traducen la imposibilidad heredada para describir un objeto en sí fuera de toda estructura”.

Coincido plenamente con Schaeffer en que lo más conveniente es referir los sonidos —o las voces— a otros objetos sonoros, y que la única alternativa lógica sería “buscar referencias...en otros ámbitos de la percepción o del pensamiento, tales como la vista, el sentido cinestésico, la emoción, etc.”

Por otra parte, resulta absurdo rechazar completamente este vocabulario, para poder dialogar con otros especialistas sin generar más confusiones, pero debemos labrar el camino desde los tortuosos laberintos de los criterios analógicos de “hablar sobre el sonido” a “hablar del propio sonido (estructuras, colecciones, escalas)”.

Tradicionalmente, la estructura musical se basa en un sistema que considera dos elementos fundamentales: la altura tonal y la organización rítmica, y en este doble sistema “el sonido es un mero soporte” y la “misma noción de estructura” deja fuera la idea del material —el sonido—, lo cual es inconcebible hoy en día. Por medio del análisis de los sonogramas podemos apreciar las cualidades de los sonidos y comprobar que “la altura tonal difiere de la altura espectral, y por lo tanto, estos sistemas sólo

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ SCHAEFFER, Pierre: *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música, Madrid, 1988, p. 257.

pueden constituirse a partir de sonidos armónicos”.⁵¹

La introducción de los conceptos del “grano” de la voz –propiedad de la materia sonora que nos recuerda el grano de un tejido o mineral- y la “marcha” o “envoltura de las variaciones dinámicas del sonido durante su duración” introducidos por Schaeffer,⁵² nos demuestran la importancia de un análisis musical que agrupe bajo la misma rúbrica perceptiva fenómenos que en la terminología musical tradicional se consideran diferentes, lo cual es inaceptable en la actualidad.

Las relaciones topológicas de los formantes en los sonogramas son muy importantes, y cómo sabemos, determinan la relativa belleza de los sonidos sobre la base del patrón estético considerado.

Es muy difícil precisar las dimensiones que posee el sonido musical. Sin embargo, por medio de los sonogramas podemos obtener una representación espacial de los sonidos musicales. Los sonogramas son representaciones que no poseen imágenes verbales, y sin embargo, poseen mucha información. En todo caso, pudiéramos decir que estamos ante imágenes sonoras.

En los estudios realizados por especialistas de la Universidad de Ginebra, dirigidos por Klaus Scherer,⁵³ se comparan los resultados obtenidos por medio del análisis de los sonogramas de voces de diferentes sopranos con los juicios de varios oyentes de diferentes criterios estéticos.

En una de estas investigaciones, se analizó la interpretación del aria *Ardi gli incensi* (también conocida como *Aria de la locura*) - considerada uno de los momentos cumbres del *bel canto*- de la Ópera *Lucia di Lammermoor* de Donizetti por varias sopranos. Los diferentes jueces designados coincidieron en señalar que la intérprete que reflejó más el carácter del aria -tristeza, desolación, miedo a la muerte, terror, odio, rencor (sentimientos muy vinculados a lo sublime)- fue la soprano Edita Gruberova, y que la expresión de estos sentimientos -y su recepción por parte de los jurados-, coincidió con un reforzamiento de las frecuencias alrededor de los 3800 Hertz, correspondientes al tercer formante de la voz, sumado a un acercamiento al cuarto formante, lo que permitió que ambos se complementaran y se obtuviera un caso muy particular de “*singing formant*” (ver glosario de términos).

Aunque los autores precisan que es muy necesario profundizar en la interpretación de los resultados, nos encontramos ante una evidencia científica de un ejemplo de la posibilidad de “codificar” lo sublime -sin caer en el campo de la trivialización- y la aplicación de los sonogramas de las voces y del concepto de “objeto sonoro” en los estudios de la percepción estética.

En sus estudios y como una alternativa a la noción de mover a los estudiantes a través de jerarquías

⁵¹ SAIITA, Carmelo: “El lenguaje musical en la música contemporánea” en *Novedades Educativas*, No. 156, Buenos Aires, Diciembre de 2003, p. 12.

⁵² SCHAEFFER, Pierre: Op. cit., p. 278.

⁵³ BANSE, Rainer; JOHNSTONE, Tom y SCHERER, Klaus: “Acoustic Profiles in Prototypical Vocal Expressions of Emotion”. CD ROM, Department of Psychology, University of Geneva, 1995.

lineales de objetivos de aprendizaje, Bruner recomendó el *currículum en espiral*, en el que los estudiantes son devueltos a los mismos temas generales de manera periódica pero son alentados a abordar estos temas en niveles de conocimiento, representación y análisis diferentes. Cada vez que la “espiral” regresa al tema, los estudiantes ampliarán y profundizarán su conocimiento acerca de éste y por consiguiente serán capaces y estarán motivados para explorarlo en un nivel más profundo.

Aunque Bruner reconoce el valor de organizar el contenido que se va a enseñar, señala que existen varias formas correctas de estructurar el objeto de conocimiento y argumenta que existen límites a lo que puede lograrse al imponer una estructura de manera externa. Cree que los aprendices retendrán más si se les permite organizar el material de acuerdo con sus propios intereses. A diferencia de los conductistas, quienes enfatizan la secuenciación lineal de los programas de aprendizaje como una manera de fomentar el progreso rápido con errores mínimos, Bruner tiene poco interés en minimizar los errores. Cree que seguir callejones sin salida y cometer errores son partes naturales del aprendizaje, al menos si los estudiantes son enseñados con métodos que enfatizan el desarrollo de entendimientos profundos en lugar de la rapidez para cubrir el material. Además, ve los errores como útiles para mantener el interés y estimular las hipótesis, si no se hace que los estudiantes se sientan avergonzados por cometer errores. Otros educadores han llegado a conclusiones similares acerca del potencial de los errores para estimular el aprendizaje.⁵⁴

Bruner cree que el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimientos que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad. Muchos de los grandes avances de los estudiantes de canto suceden por este instinto o afán de curiosidad por “descubrir” su propia voz. Al igual que a Bruner en el ámbito de sus teorías-, nos gustaría ver que las escuelas de canto proporcionaran más oportunidades para que los estudiantes expandan su conocimiento desarrollando y probando hipótesis en lugar de tan sólo leer o escuchar las técnicas y procedimientos introducidos por los profesores desde épocas remotas. En consecuencia, con Bruner, proponemos métodos de instrucción que alienten a los estudiantes a aprender por medio del descubrimiento guiado. Los métodos de descubrimiento guiado implican proporcionar a los estudiantes oportunidades para manipular objetos en forma activa y transformarlos por medio de la acción directa, así como actividades que los animen a buscar, explorar, analizar o procesar de alguna otra manera la información que reciben en lugar de sólo responder a ella. En teoría, estas oportunidades no sólo incrementarán el conocimiento de los estudiantes acerca del tema que los ocupa sino que estimulan su curiosidad y los ayudan a desarrollar estrategias generalizadas para mejorar su respuesta ante otras situaciones.

⁵⁴ ROHRKEMPER, M. M. y CORNO, L.: *El enfoque de prueba y error en los procesos de aprendizaje escolar*. Interamericana, Buenos Aires, 1998, p. 319.

Ausubel y Skinner han señalado limitaciones importantes en el enfoque del descubrimiento: 1) los descubrimientos verdaderos son raros y la mayor parte de ellos son hechos por los estudiantes más brillantes y más motivados, 2) el aprendizaje por descubrimiento es incierto e ineficaz comparado con una instrucción más directa, 3) coloca al profesor en el papel antinatural de ocultar información a los estudiantes que están experimentando frustración o “descubriendo” nociones erróneas que después tendrán que ser “desaprendidas” y 4) necesita una planeación y estructuración cuidadosas, proporcionar a los estudiantes objetivos claros y la información y habilidades necesarias, guiando su exploración con indicios o preguntas y terminando con una revisión para asegurarse de que lo que aprendieron está completo y es preciso. En el canto debemos de tener en cuenta el hecho de que la voz humana es el único instrumento musical que hay que construir y aprender a interpretar o “tocar” al mismo tiempo, y que además se trabaja más por sensaciones que por puras experiencias auditivas, por lo cual el “descubrimiento” de dichas sensaciones es crucial.

Por otra parte, aunque los datos sobre la cuestión son irregulares y sólo proporcionan apoyo mixto,⁵⁵ el aprendizaje por descubrimiento parece ser útil, y quizás óptimo, cuando los estudiantes tienen la motivación y las habilidades necesarias. En el canto –al igual que en muchas actividades artísticas– el aprendizaje por descubrimiento funciona mejor cuando los estudiantes tienen facultades naturales (aptitudes artísticas) y por lo tanto son capaces de descubrir las cosas por sí mismos. Es muy conocido el axioma que establece que “no hay maestros de canto: solamente alumnos”.

El aprendizaje por descubrimiento es esencial para objetivos que implican solución de problemas o creatividad. Por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan por su cuenta, es primordial seleccionar acciones que éstos encuentren atrayentes o que estimulen su interés hacia las actividades planteadas. En la medida en que se espera que los estudiantes trabajen de manera colaborativa, es importante ver que estén preparados para participar en forma productiva.

⁵⁵ AUSUBEL, D. y KULHAVY, R.: *Teorías sobre aprendizaje*. Mc Graw Hill, Ciudad de México, 1993, p. 119.

3.4 Otras teorías pedagógicas modernas

Además de las dos corrientes pedagógicas que he analizado en los epígrafes 3.2 y 3.3 –las de Ausubel y Bruner-, considero oportuno exponer brevemente, otras teorías de enseñanza modernas importantes (el lector notará que éstas tienen notables puntos de encuentro entre sí y con las pertenecientes a la teoría gestáltica, lo cual es lógico por sus orígenes) que pueden ser aplicables a la pedagogía vocal. Entre ellas destaco las siguientes:

- Teoría del desarrollo próximo
- Constructivismo social
- Constructivismo puro o radical
- Red de estructuración del conocimiento
- Aprendizaje situado

Las ideas constructivistas han sido influenciadas en gran medida por los escritos del psicólogo del desarrollo ruso, Lev Vigotsky,⁵⁶ quien estableció que el pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla) de los niños comienzan como funciones separadas pero que se conectan de manera íntima durante los años preescolares conforme aprenden a usar el lenguaje como un mecanismo para pensar y comunicarse.

Otra de las teorías planteadas por Vigotsky⁵⁷ aplicables a la pedagogía vocal es la que plantea que existe una interacción extremadamente compleja entre los centros corticales y subcorticales en los procesos de la emoción. Considero que la aplicación de esta teoría debe ser razonada en la pedagogía del canto en una doble dimensión, es decir tanto desde el punto de vista de su aplicación directa a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como a la función del cantante como intérprete de textos dramáticos y sus implicaciones escénicas. En efecto, muchos actores reproducen a la perfección las manifestaciones externas de las emociones y no experimentan en ese momento ninguna emoción y otros, por el contrario, sienten las emociones propias del papel dramático. Yo considero que lo más justo –sin caer en una actitud débil o conciliatoria- es asumir la postura de Stanislavsky⁵⁸ del 50 % de realidad, en la cual se emplea el famoso “*si*” mágico y condicional, y el actor-cantante asume el papel “como *si* estuviera” en la vida real.

La *teoría de la zona de desarrollo próximo* -una serie de principios de enseñanza basados en la idea de

⁵⁶ VIGOTSKY, Lev: *La zona de aprendizaje próximo*. Paidós Educación, Ciudad de México, 1994, p. 179.

⁵⁷ VIGOTSKY, Lev: *Teoría de las emociones*. Akal, Madrid, 2004, pp. 78 y 79.

⁵⁸ STANISLAVSKY, Konstantin: *Un actor se prepara*. Editorial Diana (33 reimpresión), Ciudad de México, 2000, p. 57.

Vigotsky de la enseñanza en la zona de desarrollo próximo⁵⁹ se parece en algunas formas a las ideas conectadas con la noción de disposición para el aprendizaje. En el ámbito de la pedagogía vocal, podemos aplicar el principio de la zona de desarrollo próximo, logrando que los estudiantes se sientan presionados a lograr los nuevos conocimientos a partir de lo que ya deben de conocer. Por ejemplo, puede plantearseles en una clase que ejecuten un timbre vocal con determinada calidad, y en la siguiente, no comenzar de nuevo, sino exigirles que canten un determinado pasaje con la calidad vocal que obtuvieron en la clase anterior. De esta forma, los estudiantes se ven presionados al autoestudio –siguiendo lo aprendido en clase– y a fijar los conocimientos.

Otro de los criterios rescatados del pensamiento de Vigotsky, se refiere a las aplicaciones del *constructivismo social*, en el que los participantes realizan un diálogo sostenido o discusión al analizar un tema con profundidad, intercambiando opiniones y negociando significados e implicaciones conforme exploran sus ramificaciones. Junto con las discusiones de toda la clase estructuradas por el profesor, se incluye el aprendizaje cooperativo, que es construido mientras los estudiantes trabajan en parejas o en grupos pequeños. De esta forma, el pedagogo vocal puede impartir valiosas experiencias a un grupo relativamente grande de alumnos, lo cual sería imposible en clases individuales. Posteriormente, los estudiantes se pueden dividir en subgrupos y discutir lo aprendido e intercambiar experiencias. Mediante esta técnica, es posible que el maestro de canto invite a pedagogos o artistas de renombre a dictar conferencias a los grupos de estudiantes.

Por medio de los procedimientos del constructivismo social, los estudiantes aprenden a ampliar su esfera de conocimiento, y lograr que ésta no se limite al marco estrecho de la escuela o peor aún de su región o país o zona de influencia cultural o el fenómeno contrario –que se produce con frecuencia en el arte vocal– de ignorar los usos y costumbres de las raíces autóctonas propias y supeditar éstas a procedimientos culturales ajenos e importados.

Dado el carácter de mi estudio –que se apoya fundamentalmente en la enseñanza del canto según los criterios de la música occidental– considero importante evitar la tentación de obsesionarme con estrechos sentimientos de identidad parcializados y concentrarme solamente en la historia de los fenómenos artísticos del mundo occidental sin considerar otras perspectivas.

En este sentido, coincido con Ramírez,⁶⁰ quien plantea que: “Necesitamos un ejercicio terapéutico, una cura de humildad tribal que implique la obligación de estudiar también lo otro, implicándonos en problemas de auténtico interés universal”; considerando “lo otro” como el conjunto de sectores excluidos de las palancas del poder, tales como los ancianos, las mujeres, los niños, los inmigrantes y otros grupos.

⁵⁹ VIGOTSKY, Lev: *La zona de aprendizaje próximo*. Op. cit., p. 186.

⁶⁰ RAMÍREZ, Juan Antonio: *Historia y crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*. Op. cit., p. 36.

Por ejemplo, en el canto, se destacan los aportes de los pueblos de la región del Tuva, que mencionamos en el Capítulo II, con las variantes del canto de armónicos como “*sigtb*”, el “*kbommei*” y el “*kbargirad*”, fenómeno que nos advierte que las vertientes del arte vocal trascienden las fronteras de la música occidental.

El denominado *constructivismo puro o radical* – cuyos seguidores consideran que el conocimiento reside sólo en las construcciones de los aprendices-, surge como una consecuencia de la extensión de la revolución cognoscitiva, lo cual motivó que los psicólogos educativos describieran de manera creciente al aprendizaje no sólo como la mediación cognoscitiva de la adquisición de conocimiento, sino como un proceso constructivo en el cual los aprendices proceden en su propio modo para formar representaciones únicas del contenido.

Estas construcciones del aprendiz pueden incluir o no la reconstrucción completa y precisa de lo que intentaron transmitir el profesor o el autor del libro de texto, lo cual genera que, en ocasiones, el aprendizaje esté incompleto o distorsionado. Además, según los constructivistas radicales, se introducen otras categorías y conceptos al nuevo aprendizaje para conciliar niveles de conocimiento, y su explicación estimula el nivel de comprensión ayudando a los estudiantes a traducir la información completa en diferentes términos y probar sus conexiones. De esta forma, el círculo mágico del conocimiento se cierra alcanzando los niveles de aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Por la importante coyuntura de fomentar el auto-estudio y sus notables puntos de encuentro con las aplicaciones de la hipermedia en los procesos de transmisión de conocimientos, hacen que el *constructivismo radical* genere muchas expectativas y empatías con las nuevas tecnologías de información y comunicación, lo que considero positivo.

Sin embargo, el *constructivismo* con todas sus variantes -entre ellas el *radical*-, no es una llave de plata mágica que resuelve la compleja problemática a la que debemos enfrentarnos los docentes especializados en la enseñanza artística, cuando por un lado se nos exige -justamente- la excelencia académica y por el otro -justamente también- que atendamos a un número cada vez mas creciente de alumnos; pero sí es -el constructivismo- una poderosa herramienta para inculcar en el estudiante valiosos hábitos de auto-estudio y, por lo tanto, ayudarnos en nuestra labor.

Como mencionaba anteriormente, existen numerosas similitudes –sobre todo en cuanto a las aplicaciones prácticas- entre las principales teorías pedagógicas modernas. Por ejemplo, tomemos el principio del aprendizaje significativo que establece que el mensaje básico transmitido por el maestro debe ser convertido en un objeto de conocimiento o signo que sea reconstruido por el aprendiz. Para que este procedimiento sea realmente efectivo debe de quedar conectado a la serie única de entendimientos anteriores de cada aprendiz. Como resultado, cada aprendiz debe construir una serie “propia” de

significados e implicaciones de “la misma” serie de ideas y “archivarlas” en la memoria como corresponde. El ejemplo anterior nos muestra uno de los puntos de encuentros más obvios entre las teorías del aprendizaje significativo, el constructivismo puro y la zona del desarrollo próximo. Además, podemos sumar a las aplicaciones anteriores, es decir las teorías de Ausubel, Bruner y el constructivismo radical, los conceptos de la terapia gestáltica.

En conclusión, si aplicamos en la enseñanza del canto las teorías pedagógicas que analizamos anteriormente, podemos decir que los aprendices se “construyen” sus propias escuelas y técnicas basadas en sus experiencias anteriores, en las cuales las diferentes ideas y sensaciones interpretadas por cada individuo son compartidas y se enriquecen mutuamente por medio del trabajo en equipo. Este proceso se enriquece, además, al analizar la documentación disponible en el grupo, así como el discutir las experiencias de la vida de artistas y cantantes famosos, las cuales son relacionadas por los estudiantes con las vivencias afines de su vida. Lamentablemente, muchos de los libros de cantantes famosos frecuentemente se saturan de anécdotas personales y pasajes de la vida privada de los mismos, cuya utilidad directa desde el punto de vista técnico es muy dudosa o nula. Sin embargo, desde el punto de vista de la posible identificación de los alumnos con experiencias propias, es posible que esta impresión los estimule en cuanto a la “motivación del logro” por el posible éxito después de las dificultades iniciales. La impresión resultante de todas estas prácticas puede influir positivamente en la técnica vocal de los estudiantes.

El mal uso de esquemas jerárquicos tales como la taxonomía de Bloom de objetivos cognoscitivos para guiar el desarrollo del currículum, ha implantado la idea de que los hilos de instrucción son jerarquías de conocimiento por las que los aprendices deben avanzar en secuencia. Por tanto, el profesor introduce un tema para comenzar en el nivel de conocimiento y permanece ahí hasta que se ha desarrollado una base de información completa, luego se mueve al nivel de comprensión ayudando a los estudiantes a comenzar a traducir la información en diferentes términos y probar sus conexiones, luego se mueve al nivel de aplicación y así de manera sucesiva.

El movimiento a niveles superiores (análisis, síntesis y evaluación) ocurre sólo después de que se ha logrado el dominio de los niveles inferiores. En la enseñanza musical es muy importante exigirles a los estudiantes de canto tener una preparación básica en cuanto a los niveles de cultura musical, solfeo y técnica vocal antes de abordar el repertorio de canciones. Sin embargo, esta relación no debe contemplarse de modo lineal, sino que es necesario tener en cuenta la forma en que las diferentes especialidades interactúan entre sí. Aplicando esta teoría, podemos introducir en la Pedagogía vocal el importante principio de la *red de estructuración del conocimiento*, mediante el cual lo aprendido en las materias complementarias básicas se retroalimenta con la puesta en práctica de lo ejercitado en el repertorio de las canciones y la técnica vocal.

Así, el conocimiento no se adquiere de modo lineal, sino que forma una trama compleja que ayuda a fijar lo aprendido anteriormente de forma exponencial, lo que representa una valiosa alternativa en la enseñanza del canto –sobre todo en el repertorio de obras vocales–, donde uno de los niveles cognoscitivos más importantes lo constituye la memorización de textos literarios y musicales, por medio de una operación lineal muy sencilla, ya que se basa solamente en recordar y reproducir los datos previamente almacenados en la memoria.

En oposición a los puntos de vista que establecen el conocimiento de manera lineal y jerárquica, hay una gran cantidad de teorización constructivista -y algo de investigación que la apoya- que sugiere que no hay necesidad de imponer una jerarquía lineal tan rígida en la enseñanza y el aprendizaje. El argumento es que, en vez de considerar al conocimiento como algo compuesto por jerarquías lineales, se debe tratar como algo compuesto por redes estructuradas alrededor de ideas clave. Estas *redes de conocimiento* incluyen hechos, conceptos y generalizaciones, junto con valores, disposiciones, conocimiento “procedural” (habilidades de aplicación) y conocimiento condicional (de cuándo y por qué acceder a otras partes de la red y aplicarlas). En el canto un ejemplo de conocimiento no lineal y estructurado sobre la base de ideas clave, que representan una técnica fundamentada en valores y conocimientos condicionales, lo constituyen –por ejemplo- los conceptos de “apoyar el sonido en la respiración” y “utilizar los resonadores faciales”, “cantar con la garganta abierta”, “realizar el pasaje o cambio de registro”, “utilización de la voz mixta”, y otros similares que requieren de la correcta interpretación de dichas ideas claves y situarlas en el preciso lugar dentro de la “red” del conocimiento para que sean efectivas en el proceso de aprendizaje.

Una implicación importante para la instrucción de esta concepción de red de la organización del conocimiento es que se puede entrar y comenzar a aprender acerca de una red de conocimiento casi en cualquier parte, no sólo en el extremo inferior de una jerarquía lineal. El aprendizaje puede ser preparado dentro de un contexto de aplicación y los estudiantes pueden ser involucrados en pensamientos de orden superior respecto a un tema justo desde el principio de la instrucción.

Además de las corrientes psicopedagógicas constructivistas y convencionales que he analizado en el presente capítulo, otra teoría importante es la del conocimiento situado. De acuerdo con esta teoría, el conocimiento es una relación activa entre un agente y el entorno, y la asimilación del objeto de estudio ocurre cuando el alumno está activamente envuelto en un contexto instruccional complejo y realístico.⁶¹ La teoría del conocimiento situado es muy defendida actualmente para justificar el aprendizaje por medio de Internet.

⁶¹ YOUNG, Charles: *Tipos de aprendizaje humano*. Interamericana, Ciudad de México, 1993, p. 216.

En cuanto al desafío planteado por lo que denomina la “galaxia-Internet”, coincido con Ramírez en un cierto y justificado escepticismo en cuanto al cumplimiento de las promesas que se plantean y a la vez establecer “una interesante aventura intelectual”, y “un gran desafío” que se abre a las nuevas generaciones de analistas y estudiosos de las artes con el fin de demostrar las posibilidades de “los nuevos recursos técnicos para desplegar un pensamiento no banal”.

En este contexto, concuerdo con Denizot⁶² en que la mayoría de los estudiantes de canto malinterpretan las ventajas que ofrece Internet. En efecto, en la red de redes, podemos encontrar una gran cantidad de recursos disponibles, tales como artículos, partituras y archivos de sonidos. Pero no es posible determinar posibles problemas vocales mediante el simple análisis de una muestra tomada por medio de una grabación. Gracias a la intuición de muchas personas experimentadas es posible establecer algunos diagnósticos previos, pero nada más. No es posible estudiar canto por medio de un libro, Internet o por correo electrónico. En un modelo eficiente de transmisión del aprendizaje es necesaria la relación directa y de mutua interacción entre el maestro y el alumno.

Otra faceta del aprendizaje situado es la de particularizar el tipo de enseñanza de acuerdo a las características de cada individuo. En el caso concreto de la enseñanza del canto, Miller⁶³ plantea una situación ejemplar, cuando puntualiza las técnicas de enseñanza por cuerdas, destacando el caso particular de los tenores, los cuales considera “las voces más exigidas” y que por lo tanto requieren una atención especial.

La posición más extrema del aprendizaje situado –basada en trabajo de Gibson-⁶⁴ sostiene que no sólo el aprender sino también el pensar es situado y que por lo tanto se aprende a través de la percepción y no de la memoria.

En mi trabajo tal discusión es muy importante, ya que muchos teóricos, como David Jones establecen que en el canto se trabaja por sensaciones más que por las percepciones.⁶⁵ Considero que ambos criterios no son excluyentes, y que los cantantes apreciamos a través de nuestro sentido del oído –por medio de percepciones- las sensaciones que nos produce el efecto de las mismas.

Podemos decir que el aprendizaje por sensaciones es un fenómeno consciente y el aprendizaje por percepciones es un fenómeno predominantemente inconsciente. En el contexto de la relación entre la percepción sensorial y las valoraciones estéticas, que muchos autores definen como la psicología del arte,

⁶² DENIZOT, Gilles: “Learning to sing via Internet”. 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

⁶³ MILLER Richard: *Training tenor voices*. Ed. Schirmer Books, New York, 1993, pp. ix-x.

⁶⁴ GIBSON, Alice: *Métodos de aprendizaje escolar*. Aljibe, Madrid, 1996, p. 143.

⁶⁵ JONES, David L.: “Breath and Support: Two Separate Coordinated Functions in Singing”. 12/05/05, www.voiceteacher.com/support.html

considero oportuno referirme a dos de los principios más importantes introducidos por Rudolf Arnheim,⁶⁶ que son los conceptos de “estimulación sensorial” y “desafío perceptivo”.

En este sentido, Arnheim precisa que “la estimulación sensorial revitaliza las funciones biológicas de manera inespecífica”, lo cual ocasiona estímulos similares a los producidos por las drogas. Estos agentes estimulan la percepción, aumentan la sensibilidad y debilitan las conexiones y las convenciones: pero “esencialmente no proporcionan más que un encuentro del individuo consigo mismo”.

Por el contrario, en el “desafío perceptivo”, las situaciones externas se presentan a las personas de tal manera que se movilizan sus capacidades de aprender, interpretar, desentrañar y mejorar.

En la pedagogía vocal, es necesario trabajar mediante la utilización de ambos recursos, pero teniendo en cuenta sus limitaciones y alcances. En el curso que impartí de aplicación de nuevas tecnologías, siempre traté de evitar la tentación de deslumbrar a los alumnos con los recursos pirotécnicos de los medios digitales, utilizando recursos como medios de apoyo, y no como meros instrumentos de exhibición electrónica. En este sentido, considero que el problema es que los estudiantes reciben habitualmente una dosis excesiva de estimulación sensorial, y su respuesta a este fenómeno es un embotamiento perceptivo y cognitivo, “en defensa contra sensaciones incomprensibles, atemorizadoras y abrumadoras”, como precisa Arnheim.⁶⁷

⁶⁶ ARNHEIM, Rudolf: *"Nuevos ensayos sobre la psicología del Arte"*. Alianza, Madrid, 1989, p. 235. (1986 By the Regents of the University of California).

⁶⁷ *Ibíd*em, pp. 235-236.

3.5 Conclusiones

Como hemos visto en los epígrafes anteriores, es posible establecer una relación armoniosa entre las teorías pedagógicas modernas y la enseñanza del canto. Los aspectos más evidentes e importantes, los encontramos en la psicología de la *gestalt* y sus aplicaciones prácticas mediante la terapia gestáltica de Zinker, que permitiría el establecimiento de un sistema que utilice las ventajas de las clases colectivas. De esta forma se aprovecharía al máximo el tiempo de los profesores. Además, en un grupo de alumnos se facilita la posibilidad de invitar a artistas famosos a impartir conferencias, lo que para un estudiante de forma individual resultaría muy oneroso.



Figura No. 8: Clases individuales y colectivas.

Las clases colectivas (foto de la derecha) ofrecen las ventajas de la terapia grupal y permiten al Profesor atender a un mayor número de alumnos. Sin embargo, en la disposición de la foto, los estudiantes están agrupados convencionalmente. De esta forma, algunos no participan adecuadamente, y se producen “segundas filas”, “elementos aislados” y subgrupos. Para aprovechar las ventajas de la terapia gestáltica es necesario agrupar a los alumnos formando una rueda en torno al maestro.

Las clases individuales (foto de la izquierda) ofrecen una atención personalizada pero consumen mucho tiempo al profesor y los alumnos no intercambian experiencias.

Foto de la derecha: Tomada de la Pag. Web del Instituto Schiller. Foto de la izquierda: Tomada por el autor.

En cuanto al aprendizaje significativo de David Ausubel, considero que sería muy efectiva la correcta utilización de recursos tales como: el empleo de modelos anatómicos, el establecimiento de analogías –siempre y cuando los estudiantes conozcan sus limitaciones- y los procedimientos de actividades que establecen las transferencias lateral y vertical de conocimientos con respecto al canto, como son el solfeo, la historia de la música, la práctica de repertorio y la actuación escénica.

Con respecto a los procedimientos contemplados en las teorías de Bruner, considero que sería conveniente, la implantación de actividades de simulación, por medio de conciertos periódicos y la participación de los alumnos en recitales organizados a tal efecto. Una actividad de preparación para este tipo de eventos, lo constituyen las clases por grupos de alumnos. El realizar clases de canto colectivas tiene la ventaja también de que los alumnos interpretan habitualmente sus canciones delante de sus compañeros, que actúan como espectadores, con lo cual se sienten más confiados y aptos para superar el miedo escénico.

Por otra parte, en el grupo siempre existe un gran espíritu de competencia y surgen rivalidades, que si son conducidas adecuadamente por el profesor, pueden actuar como catalizadoras de la promoción de una constante emulación entre los compañeros. La participación en conferencias con artistas famosos, tal como promueven los seguidores de Vigotsky, induce a los estudiantes a ser como ellos, lo cual les promueve lo que denomino “el incentivo del logro”. De esta forma, me apoyo en las ideas de David McClelland, quien establecía que gran parte de la conducta humana se explica en términos de la “motivación del logro”, la que se puede acotar como el deseo de tener éxito en actividades que impliquen un nivel de prestigio y en las que exista un paralelismo entre las formulas de la motivación para evitar el fracaso y la de motivación del logro.⁶⁸ En el canto en particular y en todas las especialidades artísticas en general, la mayoría de los principiantes son estimulados en sus estudios por “ser como” ciertos artistas que han logrado el éxito y el reconocimiento general y, por lo tanto se consolidan como patrones icónicos para las nuevas generaciones.

Otra de las teorías de Bruner aplicables es la del aprendizaje por medio del proceso de la práctica constante y la corrección de las deficiencias, la cual, si se realiza en grupo se potencia, ya que a las vivencias individuales sumamos las de los demás. La enseñanza del canto es un caso paradigmático de aprendizaje a través de la lógica del error. A menudo los estudiantes de canto intercambian sus experiencias y desaciertos –frecuentemente similares y comunes- lo cual estimula un despertar de la conciencia de los individuos. Sin embargo, en el canto, el aprendizaje basado en la rectificación de errores debe de ser aplicado muy cuidadosamente. Si los estudiantes carecen de espíritu crítico, son mal guiados por los maestros, o poseen

⁶⁸ McCLELLAND, David C.: *Estudio de la motivación humana*. Narcea, Madrid, 1989, pp. 248, 266, 268 y 408.

un criterio estético deficiente, este tipo de aprendizaje puede generar malos hábitos que, por las características del canto, se convierten en vicios, los cuales, en la mayoría de las ocasiones, son insuperables. En este caso cualquier experiencia pedagógica que fomente el autoestudio es contraproducente. Sin embargo, el recurso –muchas veces despreciado por algunos maestros y utilizado clandestinamente por los estudiantes- de grabar las clases y sesiones de repertorio puede ser de gran ayuda si los errores cometidos son evaluados correctamente, comparados con los aciertos y las experiencias obtenidas son compartidas por el grupo de estudiantes.

Por medio del trabajo en grupo se logra que los diferentes individuos descubran en su mente interior muchos elementos que hasta ese momento ignoraban. Este despertar de la conciencia se alcanza gracias a la discusión que entablan los individuos con intereses, necesidades y competencias intelectuales semejantes; esto es, en diálogo y discusión grupal se toma conciencia y aprende a diferenciar lo propio y lo ajeno, lo adecuado y lo inadecuado, en fin, entre las estructuras de conocimiento. McClelland⁶⁹ define esta característica social de los seres humanos como la necesidad de afiliación o necesidad de estar con las personas y relaciona las actividades de “elección afiliativa” que nos gustaría realizar solos o en compañía.

El establecimiento de métodos que promuevan el diálogo entre los individuos nos conduce a recordar los principios de la pedagogía operatoria, la cual no consideré oportuno incluir en el presente trabajo –pero si estudié en profundidad-, al no encontrar puntos de encuentro notables que no hayan sido contemplados al analizar las otras teorías.

Sin embargo, no puedo dejar de mencionar que, en la pedagogía operatoria -u operativa-, el diálogo reviste gran importancia, tal como lo reconoce Montserrat Moreno⁷⁰ al apuntar:

“...Los intereses de cada alumno deben articularse con los de los demás. Será necesario que se pongan de acuerdo, que aprendan a respetar y a aceptar decisiones colectivas después de haber tenido ocasión de defender sus propios puntos de vista. Ello constituye un aprendizaje para la convivencia democrática.”

Hemos visto que el aprendizaje significativo emplea modelos anatómicos –representaciones *simbólicas* del cuerpo humano- para explicar sus analogías. El hecho de explicar de forma gráfica el funcionamiento de diferentes partes del cuerpo en la producción vocal, es una forma correcta de aprovechar las ventajas del aprendizaje significativo, pero convertir en *símbolos* partes del cuerpo humano que son *reales* tiene el evidente peligro de que los estudiantes –como hemos mencionado- lo interpreten literalmente (ver figura No. 9). Además, es cuestionable el hecho de que los cantantes conozcan de forma

⁶⁹ Ibídem, pp. 370, 371, 560 y 561.

⁷⁰ MORENO, Montserrat (et al): *La pedagogía operatoria; un enfoque constructivista de la educación*. Laia, Barcelona, 1989, (4ta. Edición), p. 365.

detallada la anatomía y fisiología del cuerpo humano.

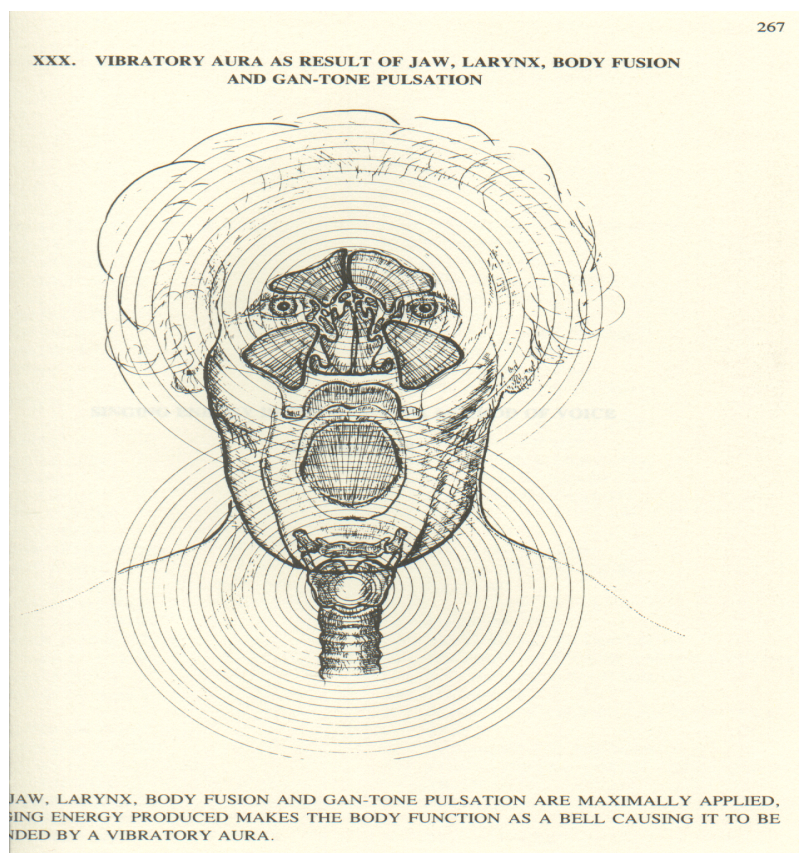


Figura No. 9: Analogía empleada por R. Gansert.

Tomada del libro: GANSERT, R.: *Singing Energy*. p. 249.

Esta analogía puede resultar útil si se le explica al estudiante que la interpretación de la misma es puramente simbólica, ya que los resonadores faciales no trabajan físicamente de la forma en la que están representados.

Sin embargo, opino que no debemos despreciar o desaprovechar los trabajos de estudiosos como Vennard, Miller y Sundberg, quienes en sus textos ofrecen una exhaustiva y detallada información sobre la anatomía y la fisiología del aparato vocal, que si bien no tienen una utilidad inmediata y directa para el estudiante de canto, aclaran muchas de las dudas que se puedan presentar, y, para los maestros, constituyen una poderosa herramienta para la correcta explicación de los fenómenos. No obstante, siempre estará abierta la polémica de hasta qué punto son necesarios los conocimientos anatómicos para los cantantes.

El célebre maestro de canto español Manuel García⁷¹ basaba su método de enseñanza del canto en lo que denominaba *descripción anatómica*, y precisaba que: “...esta no va dirigida a los fisiólogos sino a los cantantes...” En este sentido, coincido con Seidner,⁷² quien opina que, el planteamiento de García es adecuado y temperado, al no exigir que los estudiantes de canto estudien detalladamente anatomía y fisiología de la voz, pero sí conocer los elementos necesarios para comprender adecuadamente el funcionamiento básico del aparato de fonación.

De todas formas, aún en los casos de los autores que consideran innecesarios los conocimientos anatómicos, en sus textos incluyen esquemas que -aunque simplifican gráficamente los fenómenos- consideran la importancia de la fisiología y la anatomía del aparato vocal.⁷³ Mi opinión al respecto es que, aunque las consideraciones prácticas para el establecimiento de una técnica correcta limitan la profundización en los detalles anatómicos, es necesario poseer determinados conocimientos básicos de aquellas partes del cuerpo humano que contribuyen al funcionamiento correcto de la voz.

Considero que en el canto deben de aprovecharse al máximo los recursos psicológicos que desarrollan en el estudiante estímulos de superación. En este sentido, actúan los principios de la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, que, como mencionamos anteriormente, presionan al estudiante a fijar los conocimientos anteriores para adquirir los nuevos. También contribuyen a este propósito los métodos que estimulan la realización de actividades de simulación, que en el canto ayudan a los estudiantes a superar el miedo escénico. Sin embargo, el uso desmedido de las denominadas pruebas catárticas en los alumnos de canto, en ocasiones puede producir resultados contradictorios.

El problema radica en que todos los individuos no reaccionan igual ante este tipo de estímulos.

En mi experiencia personal, he tenido alumnos que me exigen un mayor rigor y manifiestan su agrado ante una expresión intempestiva de carácter por parte mía. Otros, por el contrario, se sienten lastimados ante el mismo tratamiento y en ocasiones he tenido que disculparme por supuestos excesos de requerimientos.

Como ejemplo notable de aplicación de este tipo de “estimulación catártica” en la pedagogía vocal, encontramos el método aplicado por el Dr. Gillis Bratt (médico foniatra), fundador de la escuela ítalo sueca -quien además estudió psicología con Sigmund Freud y canto con Manuel García-, mediante el cual sometía frecuentemente a sus alumnos principiantes a duras pruebas con el fin de estimular sus personalidades. Una de sus alumnas más destacadas, la soprano Kirsten Flagstad, frecuentemente

⁷¹ GARCÍA, Manuel E.: *Tratado Completo del Arte del Canto I*. Op. cit., p. 35

⁷² SEIDNER, Wolfram; WENDLER, Jurgen: *La voz del Cantante*. Op. cit., p. 25.

⁷³ *Ibíd.*, pp. 28-33.

terminaba sus clases con el Dr. Bratt envuelta en lágrimas.⁷⁴

Otro caso similar, es el de Manuel García (padre), quien obligaba a sus alumnas –entre ellas a sus pequeñas hijas- a largas sesiones de entrenamiento, e incluso las golpeaba y castigaba con gran rigor por cualquier incumplimiento. Cabe señalar, que frecuentemente menciono este hecho a mis alumnos, destacando que ambas hijas de García –María Malibrán y Pauline Viardot-, a los quince años eran excelentes cantantes.

Desde luego que no soy partidario de los excesos –además, en la actualidad, los reglamentos docentes los impiden-, pero el canto es una disciplina artística que requiere estrictos hábitos de conducta y actitudes firmes. Es necesario precisar que el canto es una disciplina artística que forma y educa diferentes partes del cuerpo. Por lo tanto en el estudio de su pedagogía asociada, es necesario considerar los fundamentos sociales y los de la disciplina y la moral que rigen las conductas humanas.

Señala Read⁷⁵ que la palabra disciplina poseía originalmente el mismo significado que educación, y que era la instrucción impartida a un alumno sobre determinada materia por un maestro. Al convertirse esta instrucción en sistemática y generalizarse, dejó de ser personalizada, perdió su función de “inculcar un control biológico de cuerpo y alma” y se convirtió en una disciplina arbitraria. A tal afecto, Read señala que la disciplina en la educación degeneró en una actividad de tipo militar como una “obediencia obligada a la autoridad exterior” y se disoció de su sentido educativo en general. Con gran pesar, coincido totalmente con Denizot en que en la enseñanza del canto, los métodos y la disciplina imperantes y establecidos - incluso en la actualidad- convierten dicha actividad en “escuelas para entrenamiento de perros”.⁷⁶

Pienso que muchos maestros de canto -como los psicólogos militares- deben de conocer, dominar y aplicar convenientemente el principio de condicionar constantemente el mecanismo nervioso de su material humano, pero sin abusar del poder que le confiere la autoridad establecida en el dominio que poseen sobre los estudiantes. Además, hay que saber qué principios son los que debemos de inculcar a los estudiantes. Sin caer en los extremos de pensar “en blanco y negro” y abrumar a los estudiantes con categorías absolutas –que por otro lado no funcionan en el ámbito dialéctico del canto-, hay que precisar a los estudiantes qué deben y qué no deben hacer. En este sentido, coincido con Read⁷⁷ en que es necesario revisar y en la mayoría de los casos abolir los conceptos de “lo bueno y lo malo”, pero que “debemos colocar algo en su lugar”.

Opino que para lograr esta premisa, es necesario que el maestro de canto –sin perder autoridad- se

⁷⁴ JONES, David L.: “History of the Swedish/Italian School”. 24/07/05, www.voiceteacher.com/history.html

⁷⁵ READ, Herbert: *Educación por el arte*. Op. cit., pp. 259-260.

⁷⁶ DENIZOT, Gilles: “Vocal and Human Scars, Result of a certain teaching”. 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

⁷⁷ READ, Herbert: *Educación por el arte*. Op. cit., p. 268.

compenetre más con sus alumnos. En este sentido, evoco con Read⁷⁸ las épocas en que “no existía denominación específica de maestro y alumno, y no era necesaria”, en las que el maestro de cualquier especialidad vivía y trabajaba con sus aprendices y aprendía de estos a la vez que les enseñaba y juntos experimentaban una realidad espiritual y lamento que esta forma de educación -salvo excepciones- haya desaparecido.

En una clase de canto es necesario que el maestro actúe de forma orgánica y natural, como si no lo fuera, para permitir al alumno desarrollar libremente sus facultades. Entre el maestro y el alumno debe existir una forma de diálogo. El maestro debe aprender a distinguir gradualmente las necesidades del alumno.⁷⁹

Además, es muy importante la creación de condiciones adecuadas para la realización de una actividad artística. Gennari⁸⁰ considera que: “Sin un ambiente apropiado, las funciones del organismo serían inexistentes”. El canto utiliza un instrumento musical -la laringe, o sea una parte del cuerpo del cantante- que hay que fabricarlo o construirlo, a la vez que aprender a interpretarlo o tocarlo, por lo que las condiciones ambientales en las que se encuentre el estudiante influyen marcadamente en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

En conclusión, pienso que en mi investigación he logrado demostrar que en la enseñanza del canto es posible aplicar los principios de la pedagogía moderna, especialmente los de David Ausubel y Jerome Bruner. En este sentido, considero necesario destacar que la aplicación más importante del aprendizaje significativo y el reforzamiento de la enseñanza por medio de símbolos visuales en la pedagogía vocal es el análisis de las voces por medio de los espectros acústicos o sonogramas.

En el caso del aprendizaje significativo de Ausubel, además de las aplicaciones que mencionamos con anterioridad -como el establecimiento de signos o términos claves que el estudiante de canto necesita fijar-, la utilización de sus principios por medio de *mapas conceptuales* ayuda de manera notable a memorizar textos -como los de las canciones sobre todo en otros idiomas- aspecto éste que puede resultar de mucha utilidad en el canto.

Especial atención merecen los trabajos de William Vennard, quien menciona y destaca algunos puntos de encuentro entre la pedagogía vocal y la psicología de la *gestalt*, pero sin precisar aplicaciones prácticas concretas.

Existen grandes aportes de los semiólogos al estudio de la Ciencia de la Voz, y, en consecuencia a la pedagogía vocal. Considero que entre los más importantes, se encuentra el de proporcionarle una

⁷⁸ Ibídem, p. 279.

⁷⁹ Ibídem, p. 283.

⁸⁰ GENNARI, Mario: Op. cit., p. 210.

dimensión humanística al concepto de “grano de la voz” introducido por los teóricos acústico-musicales como Moles, Chion y Schaeffer.

El aporte de los semiólogos –que se apoya en el concepto de “grano” y consideración de la voz como un objeto sonoro- proporciona a la Musicología un valioso elemento para analizar los símbolos musicales más allá de lo que representan según las normas de la notación occidental.

En el caso de la pedagogía vocal, podemos aplicar estos principios y adoptar el concepto de “texto vocal”, es decir, el significado de la voz humana más allá de lo que esta “vehiculiza” (las palabras), y que desborda su capacidad semiótica, cuando afirmamos que una voz significa algo independientemente de lo que dice. El concepto de “grano de la voz” de Barthes⁸¹ es algo físico y concreto, totalmente aplicable a cualquier análisis musicológico.

Son muy importantes además los aportes de teóricos franceses en estudios referentes a la influencia de factores de tipo sensorial en el canto. En este sentido, destaco los trabajos de Jean-Paul Despins,⁸² quien considera que las funciones musicales “distintas al ritmo” como, por ejemplo, una “producción secuencial motriz muy desarrollada de la voz” –como es el caso del canto- y la “pronunciación de las palabras y su comprensión” están reguladas principalmente por el hemisferio izquierdo y que, por otra parte, la expresión melódica y la tonalidad que cubren dichas palabras lo están por el hemisferio derecho, al que le corresponde “codificar, decodificar y encodificar lo que en sí no es verbal”. Sin tomar parte en el debate de aspectos tan discutibles como la lateralización de las funciones del cerebro, que lamentablemente en ocasiones conducen a marginar a determinados grupos de población por sus características físicas, en estos trabajos podemos apreciar que el canto -fundamentalmente- es una actividad sensorial compleja, que requiere de la participación coordinada de ambos hemisferios cerebrales.

Asimismo, Despins⁸³ apoya los criterios que recomiendan orientar las estrategias operativas de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes planos de acción, sean estos de tipo analítico secuencial (que requieren recursos “científicos y monológicos” del hemisferio izquierdo) o intuitivo-gestálticos (apoyados fundamentalmente en potencialidades “artísticas y holológicas”) (sic.) del hemisferio derecho.

También Despins⁸⁴ plantea que “cuando un estudiante sólo está habituado a funcionar según un sistema de pensamiento “monológico”, le resulta difícil comprender el lenguaje musical cuando éste es captado preferentemente por el hemisferio derecho”, debido a que el cerebro reconoce la música como una representación integral, es decir como una imagen auditiva en cuya representación predominan los patrones gestálticos.

⁸¹ BARTHES, Roland: *El grano de la voz*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1983, pp. 191-195.

⁸² DESPINS, Jean-Paul: *La música y el cerebro*. Gedisa, Barcelona, 2001, p. 76.

⁸³ *Ibíd.*, p. 77.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 79.

Muchos psicólogos se han interesado últimamente en las relaciones que rigen el cerebro y las conductas humanas, actitud ésta en respuesta a las teorías conductistas de Skinner y recordándonos que quien controla las reacciones humanas a los estímulos es el cerebro y que los mecanismos del pensamiento humano no pueden reducirse –sin restar importancia tampoco a las ideas de Pavlov- al modelo simplista de la dualidad estímulo respuesta. De esta forma, además de preocuparnos por la influencia del medio ambiente en la conducta humana y, en consecuencia, diseñar las estrategias pedagógicas es necesario tener en cuenta el tipo de alumnos a los que se dirige nuestra propuesta didáctica. En este sentido, parafraseando a Despins⁸⁵ en una analogía referente a la educación infantil, podríamos decir que no existen los alumnos para satisfacer las normas, sino que éstas deben de adaptarse a las necesidades de los alumnos.

La importancia de los trabajos de Despins referentes a la percepción de los fenómenos musicales, como bien precisa Nattiez⁸⁶ se debe a que “Despins es ante todo un pedagogo” y que sus ideas deben “provocar una nueva conciencia en los profesores de música...”, además de que (Despins) “...aboga por una pedagogía diversificada y adaptada a los distintos estilos cognitivos” sentenciando, en conclusión, que “el hombre musical de Despins es un hombre total”.

En el caso de la terapia gestáltica -especialmente los métodos de Joseph Zinker-, las aplicaciones que he observado fluyen en el sentido de aprovechar el canto para los fines y tácticas de la terapia grupal. Mi propuesta es utilizar en la pedagogía vocal experiencias y procedimientos psicopedagógicos adecuados, entre ellos la terapia gestáltica.

La importancia de la inclusión de fenómenos psicopedagógicos nos ha confirmado que el fin de toda técnica es lograr una adecuada expresión. En el Canto, al igual que en muchas especialidades afines, la pura y simple aplicación de la técnica constituyen un medio para lograr una interpretación dramática y los diversos mecanismos de entrenamiento vocal nunca deben ser separados de una actitud consciente por parte del cantante. Aunque no debemos olvidar que la Música posee elementos sensoriales que la conducen a la psiquis humana de forma inconsciente y directa, el aprendizaje del Canto necesita de la interpretación consciente de ciertos estímulos para su correcta asimilación.

El análisis de las teorías pedagógicas modernas que he realizado en el presente Capítulo, me ha permitido plantear en las estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza del canto las teorías más importantes del constructivismo y el aprendizaje significativo, entre ellas la aplicación de tácticas de diferenciación progresiva entre principios básicos tales como organizadores avanzados, aprendizaje situado, transferencias vertical y lateral, auto-estudio y pedagogía operatoria, además de un correcto balance y

⁸⁵ Ibídem, p. 15

⁸⁶ Ibídem, pp. 9-11.

reconciliación integradora entre diversos conceptos y especialidades afines a la Música y la Pedagogía Vocal como el Solfeo, la Historia de la Música, la técnica vocal, los conocimientos anatómicos y fisiológicos del aparato fonatorio humano, estableciéndose una jerarquización adecuada por medio del establecimiento de novedosas conexiones cruzadas entre estos factores.

Considero que la exposición sobre las corrientes pedagógicas modernas y sus antecedentes en la teoría de la *gestalt* que he realizado en el presente Capítulo, me brindan una amplia base teórica para el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en el Curso experimental de aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza del canto.

En el siguiente Capítulo analizo detalladamente las experiencias obtenidas en los cursos considerando primordialmente la aplicación práctica de las principales corrientes pedagógicas aquí expuestas, enfatizando las referentes a la teoría de la *gestalt* y el aprendizaje por medio de sensaciones. Además establezco las referencias cruzadas oportunas con las principales propuestas pedagógicas de los grandes maestros *castrati* y los planteamientos de Manuel García y sus seguidores.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Ildefonso y CASTRO, Federico: *Desiertos y Malpaíses*, GEO, 1998.

ANDERSON, Meter: *Nuevos enfoque de acercamiento al aprendizaje escolar*. Paidós, Bogotá, 1984.

ARNHEIM, Rudolf: *"Nuevos ensayos sobre la psicología del Arte"*. Alianza, Madrid, 1989 (1986 By the Regents of the University of California).

AUSUBEL, D. y ROBINSON, F.: *Psicología del aprendizaje*. Prentice Hall, Barcelona, 1969.

AUSUBEL, D. y KULHAVY, R.: *Teorías sobre aprendizaje*. Mc Graw Hill, Ciudad de México, 1993.

BARTHES, Roland: *El grano de la voz*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1983.

BROOKS, Bernhard: *Modelos de aprendizaje humano*. Claros, Madrid, 1996.

BRUNER, Jerome: *Sociología de la educación*. Claros, Madrid, 1996.

CASTANEDA, Carlos: *Las enseñanzas de don Juan*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1997.

CORKILL, K.; GLOVER, E. y BRUNING, H.: *Organizadores del aprendizaje escolar*. Ariel, Madrid, 1988.

DAHLHAUS, Carl: *La idea de la música absoluta*. IDEA MÚSICA. Madrid, 1999.

DESPINS, Jean-Paul: *La música y el cerebro*. Gedisa, Barcelona, 2001.

DUFFY, T. M. y JONASSEN, D. H.: *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ., 1992.

FUBINI, Enrico: *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza Música, Madrid, 1994.

GARCÍA, Manuel E.: *Tratado Completo del Arte del Canto I*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1956.

- GARDNER, Charles: *Constructivismo*. Ariel, Ciudad de México, 1995.
- GENNARI, Mario: *La educación estética*. Arte y literatura, Barcelona, 1994.
- GIBSON, Alice: *Métodos de aprendizaje escolar*, Aljibe, Madrid, 1996.
- HALPERN, D. F.; HANSEN, C. y RIEFER, D.: *Constructivismo*. Paidós, Barcelona, 1990.
- KOHLER, Bernd: *Teorías sobre aprendizaje*. Prentice Hall, Ciudad de México, 1988.
- McCLELLAND, David C.: *Estudio de la motivación humana*. Narcea, Madrid, 1989.
- MILLER Richard: *Training tenor voices*. Schirmer Books, New York, 1993.
- MORENO, Montserrat (et al): *La pedagogía operativa; un enfoque constructivista de la educación*. Laia, Barcelona, 1989.
- OLSON, Harry F.: *Musical Engineering*. Mc Graw-Hill, York, 1952.
- PASK, G.: *Conversation, cognition and learning*. Elsevier, Amsterdam and New York, 1997.
- RAMÍREZ, Juan Antonio: *Historia y crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*. Fundación César Manrique, Madrid, 1998.
- READ, Herbert: *Educación por el Arte*. Paidós Educador, Barcelona, 1955.
- ROHRKEMPER, M. M. y CORNO, L.: *El enfoque de prueba y error en los procesos de aprendizaje escolar*. Interamericana, Buenos Aires, 1998.
- SCHAEFFER, Pierre: *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música, Madrid, 1988.
- SCHIFFMAN, Harvey R.: *La percepción sensorial*. Limusa Wiley, Noriega, Ciudad de México, 2003.

- SEIDNER, Wolfram; WENDLER, Jurgen: *La voz del Cantante*. Henschel, Berlín, 1982.
- SIEBER, Ferdinand: *Thirty-six Eight Measure Vocalises*. G. Schirmer, New York, 1967.
- STANISLAVSKY, Konstantin: *Un actor se prepara*. Diana (33 reimpresión), Ciudad de México, 2000.
- SUÁREZ, Enrique: *La Polémica del canto*. Acento, Guadalajara, 2002.
- TOLHAUSEN, Luis: *Neues Wörterbuch*. Bernhardt Tauchnitz, Leipzig, 1926.
- VACCAJ, Nicola: *Metodo Pratico di canto*. Ricordi, Milán, 1990.
- VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968.
- VIGOTSKY, Lev: *La zona de aprendizaje próximo*. Paidós Educación, Ciudad de México, 1994.
- VIGOTSKY, Lev: *Teoría de las emociones*. Ediciones Akal, Madrid, 2004.
- WERTHEIMER, Claus: *Percepciones y cognoscitivismo*. Ariel, Ciudad de México, 1992.
- YOUNG, Charles: *Tipos de aprendizaje humano*. Interamericana, Ciudad de México, 1993.
- ZINKER, Joseph: *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós, Ciudad de México, 2004.
- ZOOK, K. V. y DIVESTA, F. J.: *Elementos para el aprendizaje humano*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1992.

ARTÍCULOS:

- BANSE, Rainer; JOHNSTONE, Tom y SCHERER, Klaus: “Acoustic Profiles in Prototypical Vocal Expressions of Emotion”. CD ROM, Department of Psychology, University of Geneva, 1995.

SAITTA, Carmelo: “El lenguaje musical en la música contemporánea” en *Novedades Educativas*, No. 156, Buenos Aires, Diciembre de 2003.

PÁGINAS WEB:

DENIZOT, Gilles: “Learning to sing via Internet”. 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

DENIZOT, Gilles: “Vocal and Human Scars, Result of a certain teaching”. 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html

JONES, David L.: “Breath and Support: Two Separate Coordinated Functions in Singing”. 12/05/05, www.voiceteacher.com/support.html

JONES, David L.: “History of the Swedish/Italian School”. 24/07/05, www.voiceteacher.com/history.html

JONES, David L.: “Psychological Hints for Teaching Singing”. 30/07/05, www.voiceteacher.com/psych.html

JONES, David L.: “Striving for Balance in Teaching Singing”. 23/07/05, www.voiceteacher.com/teaching_singing.html

MILLER, Donald y SCHUTTE, Harm: “Documentation of the Elite Singing Voice”. 30/06/03, www.vocevista.com/contents.html

RODRÍGUEZ SUSO, Carmen: “La educación musical en los niveles profesionales”. Op. cit., musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm

SONESSON, Göran: “De la retórica de la percepción a la retórica de la cultura”. 30/4/03, www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/retorica1.html.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CURSO EXPERIMENTAL

4.1 Resultados de la primera etapa del curso

En el presente capítulo analizo los resultados de la observación a los 30 estudiantes que participaron en el *Curso de Aplicación de nuevas tecnologías de Enseñanza en el Canto*. A tal efecto, considero oportuno plantear las características generales del grupo de estudiantes precisando los aspectos más relevantes y de interés para analizar los resultados y establecer conclusiones por medio de las siguientes tablas:

Tabla 1.

CARACTERÍSTICAS GENERALES	POR PROFESIÓN
Docentes especializados en canto con estudios profesionales	2
Cantantes de experiencia dedicados a la docencia	3
Cantantes de música popular y aficionados con aptitudes naturales sin estudios	12
Cantantes de música popular con estudios profesionales	2
Cantantes de coros profesionales con estudios de nivel medio superior terminados	7
Cantantes de coros profesionales con formación autodidacta	4
TOTAL	30

Tabla 2.

CARACTERÍSTICAS POR GÉNERO	Nº DE PARTICIPANTES
Mujeres	22
Hombres	8
TOTAL	30

Tabla 3.

CARACTERÍSTICAS POR EDAD	Nº DE PARTICIPANTES
Menores de 20	2
Entre 20 y 35	26
Mas de 35	2
TOTAL	30

Teniendo en cuenta las características generales de los alumnos participantes y para facilitar la interpretación de los resultados dividí a los estudiantes en dos grupos: *principiantes* (cantantes de coro aficionados, no graduados y aficionados a la música con habilidades naturales para el canto) y *avanzados* (cantantes de coros profesionales, graduados de nivel medio de música, estudiantes de la licenciatura en música y solistas). Los temas que se evaluaron y trabajaron en el desarrollo de la primera etapa del Curso fueron los siguientes:

1. Aspectos musicales
2. Respiración
3. Proyección escénica
4. Asimilación de los principios de la técnica Alexander
5. Técnica vocal
6. Empleo de recursos informáticos
7. Gestión de estudio autónomo a través de disco compacto grabado en clase

Es preciso destacar que en el Curso apliqué algunos principios de la terapia gestáltica, así como ejercicios del canto de armónicos (especialmente de las variantes *sight*¹ y *khoomei*²) adaptados a las condiciones del grupo y sus participantes.

La siguiente tabla (No. 4) muestra la evolución de los discentes durante el curso y su avance de acuerdo a su nivel de preparación:

¹ Variante del canto de armónicos en que los sobretonos audibles son ejecutados con variaciones en la posición de la lengua.

² Idem al anterior pero con la ejecución de armónicos por medio de la abertura de la boca.

Tabla 4.

ASPECTOS TEMÁTICOS	NIVEL PRINCIPIANTE	NIVEL AVANZADO
ASPECTOS MUSICALES	<ul style="list-style-type: none"> Avances notorios en el concepto de la afinación o altura de un sonido musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Sin mejoría notoria.
RESPIRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Mejoría notoria a partir del contacto con los estudiantes del nivel avanzado. 	<ul style="list-style-type: none"> Sin mejoría notoria.
PROYECCIÓN ESCÉNICA	<ul style="list-style-type: none"> Las carencias de recursos vocales y musicales impidieron la práctica de una proyección escénica adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> El método de acciones físicas ayudó notablemente a la interpretación.
TÉCNICA ALEXANDER	<ul style="list-style-type: none"> Mejoría en la técnica vocal así como en las materias musicales básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejoría notoria. Apropiación de la técnica en sus labores cotidianas.
TÉCNICA VOCAL	<ul style="list-style-type: none"> Adquisición de principios básicos como apoyo de la voz en la respiración, posición de la lengua y relajación del maxilar. 	<ul style="list-style-type: none"> Notable mejoría. Actualización de aspectos técnicos novedosos: Escuela ítalo-sueca, canto de armónicos y sonogramas.
EMPLEO DE RECURSOS INFORMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> Resultados similares a los del nivel avanzado. Además, con el nivel actual de los recursos tecnológicos el análisis de los principales parámetros en los principiantes –salvo excepciones- es muy complicado. 	<ul style="list-style-type: none"> Los programas de afinación resultaron interesantes pero poco prácticos. La comparación de los sonogramas de sus voces con las de cantantes notables se recibió con entusiasmo. Comprobaron que la gestión del aprendizaje autónomo es muy limitado.
GRABACIÓN DE DISCO COMPACTO CON MUESTRAS VOCALES	<ul style="list-style-type: none"> Problemas en la elaboración del disco compacto por deficiencias vocales, aunque sí se obtuvo una grabación simple de la clase con muestras de 12 estudiantes, la cual resultó efectiva de acuerdo al nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Confirmación de que la elaboración de este tipo trabajo es muy delicado y laborioso. En una encuesta libre y anónima, los estudiantes expresaron que estudiaban con el disco compacto.

Los resultados obtenidos en las tablas anteriores me brindaron los elementos necesarios para analizar el comportamiento de los estudiantes teniendo en cuenta además, los principales aspectos de las corrientes pedagógicas modernas y de la historia de la Pedagogía vocal que estudié en los Capítulos 2 y 3 del presente trabajo.

4.1.1 Discusión y conclusiones de la primera etapa del Curso

A continuación analizaré los resultados obtenidos por los estudiantes participantes teniendo en cuenta los principales aspectos a evaluar expuestos en la tabla No. 4.

Como se aprecia, los estudiantes principiantes aprovecharon notablemente su sentido de la afinación, teniendo en cuenta que los ejercicios realizados eran de entrenamiento del oído básicos, los cuales resultaron muy elementales para los alumnos de nivel medio y avanzados.

El realizar los ejercicios de respiración de manera colectiva, diferenciándolo del tradicional sistema individualizado, sirvió para agrupar a los estudiantes de acuerdo a sus características, de tal forma que se siguieran los objetivos de la clase. Este método les facilitó poder “aprender enseñando” a la vez que discutían entre ellos lo que consideraban correcto o lo que era necesario corregir.

Asimismo, como el tiempo era mucho más holgado que el de una clase individual tradicional, tuve la oportunidad de ampliar mi explicación como profesor y tomar en cuenta las iniciativas por parte de los alumnos, lo cual contribuyó a que se comprendiera con más exactitud el conocimiento que se impartía. Por otra parte, el trabajo en grupo facilita abordar conceptos fisiológicos de planteamiento delicado -pero muy importantes en la técnica vocal- tales como “vomitar la voz”, contraer el esfínter del ano, rendimiento de la mujer en su ciclo menstrual, que, expuestos en una clase individual, pueden ser malinterpretados o conducir a relaciones incómodas entre el profesor y el alumno. Además, la terapia de grupo alivia el imperante y omnipresente ego que identifica a los cantantes por las características que ya hemos señalado del cuerpo como instrumento.

También puedo señalar el fortalecimiento de las relaciones sociales entre muchos de los participantes, debido a la diversidad que presentaba el grupo en cuanto a la edad, género, status social, preferencias musicales y estudios, así como las técnicas y dinámicas empleadas como los ejercicios de respiración por parejas y otras formas de agruparse, propiciaron la interacción entre quienes en otras circunstancias difícilmente lo harían.

La importancia de fortalecer en los cantantes una disposición escénica convincente me condujo a la aplicación básica de métodos, técnicas y procedimientos dedicados. En este sentido, la aplicación de los principios básicos del Sistema de Actuación de Stanislavsky³ me permitió obtener en los alumnos avanzados resultados sorprendentes en el desarrollo de sus cualidades interpretativas por medio de un método de reconocida eficacia. El método de actuación de Konstantin S.

³ KRISTI, G: *Stanislavsky en la Ópera*. Op. cit.

Stanislavsky es empleado por la mayoría de las escuelas y compañías teatrales modernas.

Este método se basa en un complejo sistema de propuestas que inducen al actor a reproducir en el escenario teatral incidencias y situaciones de la vida real. Evidentemente, tanto para el cantante de ópera —actor dramático por derecho propio— como para el cantante de concierto, estos principios, técnicas y procedimientos resultan de gran importancia. El cantante, como actor, tiene un valor agregado con respecto a los actores dramáticos: el poder intrínseco de la voz como instrumento al ejecutar un pasaje musical. Sin embargo, en numerosas ocasiones, este “triángulo mágico” —palabra, música y expresión corporal— se deteriora por las deficiencias de cualesquiera de sus vértices.

En la mayoría de los cantantes, resulta evidente que las principales dificultades se presentan en una deficiente proyección escénica por gestos incongruentes. En este caso, todos los aciertos obtenidos por adecuadas técnica vocal y musicalidad se malogran por gestos inadecuados. Por tanto, en el Curso me concentré en enseñar a los cantantes la aplicación práctica básica de algunos de los principios de Stanislavsky, entre ellos: actuar por medio de acciones físicas, la concentración, el “sí” condicional y la comunicación en el escenario.

Durante el desarrollo del curso, pude constatar que las teorías de Stanislavsky resultaron muy ambiciosas para mi proyecto, dados los límites temporales. Por lo cual, solamente se pudo completar de forma parcial la ejecución de acciones físicas al cantar, así como la inducción a los cantantes para asignar a cada parte del texto de las canciones interpretadas acciones físicas representadas por *verbos*⁴, esto de acuerdo con la teoría de Stanislavsky. Estas acciones físicas se enlazaban artísticamente por medio de “cadenas de acciones” que daban a la interpretación del cantante una credibilidad aceptable.

Además les ofrecí una conferencia sobre las experiencias de Stanislavsky en la ópera basadas en el libro: *Stanislavsky en la Ópera*, de Gurevich Kristi,⁵ texto que estuvo a disposición de los estudiantes para ser consultado. Por otra parte, en cuanto a la divulgación de procedimientos técnicos, los más efectivos fueron los de la Escuela ítalo-sueca, sobre todo los de David Jones y Gilles Denizot, así como los ejemplos prácticos de la técnica de canto Alexander, debido a la gran utilidad y aplicaciones inmediatas de los mismos.

La técnica de canto Alexander surge del programa de técnicas de autocontrol y desarrollo de la personalidad del actor Frederick Matthias Alexander, quien por medio de un estudio riguroso de

⁴ STANISLAVSKY, Konstantin: *Un actor se prepara*. Op. cit., p. 104.

⁵ KRISTI, G: *Stanislavsky en la Ópera*. Op. cit.

sus propios gestos y actitudes al declamar, logró reparar su voz dañada. Al respecto, es oportuno destacar que en el presente trabajo de investigación, no analizo el valor científico de las propuestas pedagógicas de F. M. Alexander puesto que es un fenómeno ampliamente discutido y del cual abundan numerosos estudios, sin embargo algunos de éstos consideré importante incluirlos en la bibliografía final. Esta técnica se apoya fundamentalmente en el principio del *control primario*,⁶ el cual, según el autor, regula todos los mecanismos del organismo humano. Mediante las observaciones realizadas con la ayuda de un espejo, F. M. Alexander concluyó que sus problemas vocales se debían a una presión excesiva sobre la laringe motivada por la posición incorrecta de la articulación de la cabeza y el cuello.

Debido a esta observación, las teorías, que posteriormente se desarrollaron y aplicaron este sencillo principio, demuestran la importancia de los empíricos descubrimientos de Alexander. Además los prólogos escritos por el pedagogo John Dewey⁷ en los libros de F. Matthias Alexander, resultaron de gran peso para apoyarlo como miembro de la comunidad científica y ratificar sus teorías. Actualmente es un hecho comprobado que las técnicas propuestas por F. M. Alexander son de uso generalizado en Escuelas de Música y Conservatorios de todo el mundo, sobre todo en países de habla inglesa.

En el Curso pude corroborar que, al margen de los aspectos discutibles en cuanto a la metodología empleada por F. M. Alexander para desarrollar su teoría, sus técnicas y estrategias funcionan en la didáctica de la música.

Por ejemplo, el análisis de comparativo de la figura No. 1 que muestra el uso de una posición correcta por parte de un músico profesional y de experiencia, en contraste con la posición incorrecta de la joven estudiante de la Figura No. 2, permitió que los estudiantes comprendieran la capital importancia de una correcta posición de la articulación de la cabeza y el cuello -tal como lo proponen las teorías de Alexander- lo que tuvo un impacto real en la calidad vocal y en la interpretación de los estudiantes participantes.

⁶ ALEXANDER, F. Matthias: *El uso de sí mismo*. Urano, Barcelona, 1995, p. 44.

⁷ DEWEY, John: "Introducción" en *El uso de sí mismo*. Op. cit., pp. 15-21.



Figura No. 1 Cellista experto.



Figura No. 2 Cellista principiante.

Obsérvese las notables diferencias en las posiciones de la articulación de la cabeza y el cuello y el apoyo de los pies en el piso. Tomado del texto *Alexander Technique for Musicians Teachers*, de Pedro de Alcántara. www.pedrodealcantara.com/practical_lesson.html

Otro de los postulados de las teorías de Alexander aplicables en la Pedagogía Vocal es el principio de *doing nothing* o “no hacer nada”. Este principio que, en numerosas ocasiones, ha sido mal interpretado por su planteamiento tan simplificado, establece la ejecución de una pausa o especie de *momentum vitae* cuando se realiza una actividad (cantar como sería en nuestro caso) donde debe negarse a ejecutar cualquier acción que reproduzca las causas de acciones incorrectas pasadas. De esta forma, según las teorías de Alexander, es esencial esta pausa porque el sujeto hace conscientes los cambios sugeridos por el maestro, entre los principales, la correcta utilización de la articulación de la cabeza y el cuello, como observamos en las imágenes anteriores.

Para el Curso experimental esta adquisición consciente tuvo gran importancia, porque pude constatar que la aplicación de este principio representa de manera empírica una notable simbiosis de los principios de la Enseñanza del Canto por medio de sensaciones con la sugerencia al alumno de orientaciones que éste puede ejecutar directamente. Este razonamiento me dio la pauta para la planificación y realización de una segunda parte del Curso experimental en la que estudiaría este fenómeno con mayor amplitud.

Por otra parte, la medición de parámetros acústicos por medio de programas de ordenador me permitió calificar de forma objetiva e indiscutible el desarrollo de los estudiantes avanzados, quienes comprobaron *in situ* su progreso al comparar sus *spectrums* sonoros o sonogramas con los de cantantes famosos tomados como modelos. Mientras que, en los estudiantes principiantes, los logros

reales al analizar los sonogramas de sus voces se limitaron a corregir deficiencias muy graves de timbre, “ataque de la voz” y apoyo.

En cuanto a la precisión de la afinación con el programa *Audio to Midi*,⁸ los resultados fueron limitados por las características del mismo programa empleado, ya que no está diseñado con el objetivo para el que lo empleé. El programa especializado del conjunto de *Visual Software*⁹ (ver Figura N° 3), aunque diseñado con este propósito, es demasiado lento en su ejecución y no nos brinda el comportamiento histórico de la afinación del estudiante.

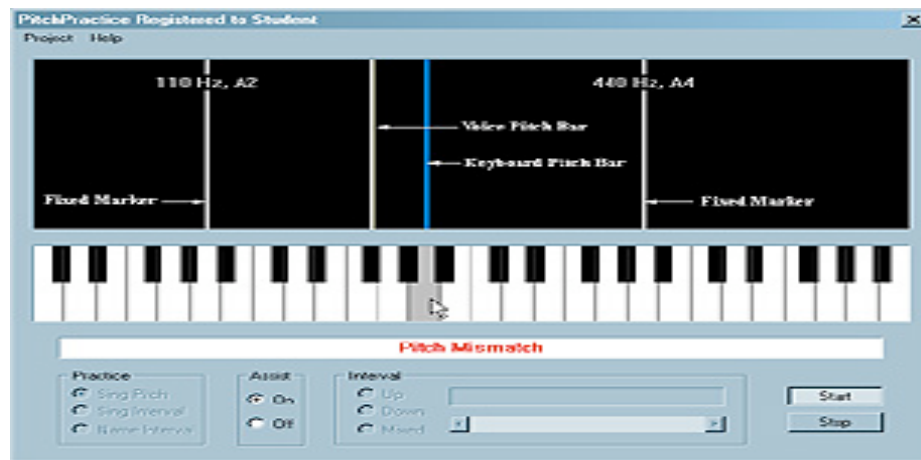


Figura N° 3. Ejemplo de Programa de corrección de afinación. Tomado de la página electrónica de *Visualization Software*.

La grabación de un disco compacto con ejercicios de vocalización realizado con la voz “muestreada” de cada estudiante por medio de un *sampler* o tomador y reproductor de muestras de sonidos es el complemento idóneo para que los discentes practiquen lo aprendido en el Curso, ya sea individualmente o por grupos, e incluso sin la presencia del profesor, permitiendo la puesta en práctica de algunos principios en los que se basan las teorías constructivistas de enseñanza y aprendizaje. Por ello es necesario promover la autogestión del estudio e incrementar el tiempo de práctica de los principiantes puesto que el Canto es una actividad eminentemente empírica.

Resulta también fundamental y de incalculable valor que los estudiantes practiquen los ejercicios ayudados con muestras de su propia voz. Uno de los mayores retos en el estudio del Canto está dado porque los estudiantes no conocen el sonido que deben realizar y, por lo tanto, se les dificulta producir algo que no conocen. Esta dificultad es resuelta con la ayuda del *sampler*, por medio

⁸ Programa informático que convierte los archivos de audio en el código MIDI.

⁹ Conjunto de programas informáticos que incluyen un corrector de afinación y visualizador de sonogramas.

del cual se graban fragmentos de la voz de cada individuo en una frecuencia determinada y, después de un proceso de corrección de pequeños defectos de afinación, timbre y duración, las muestras resultantes se distribuyen en la escala musical de acuerdo al registro y la tesitura que le interese al maestro desarrollar en el alumno.

Las muestras deben tomarse en un intervalo de aproximadamente una tercera menor, o sea un tono y medio, para evitar que se distorsione el sonido resultante al reproducirlo el *sampler* a una velocidad diferente, con el objetivo de aumentar o disminuir la frecuencia del sonido y obtener un tono más agudo o más grave. Otro aspecto sobresaliente para la práctica con esta tecnología y los discentes es la posibilidad de escuchar en sus propias voces, notas y sonidos de altura y timbre que no habían tenido oportunidad de hacerlo antes.

Desde luego que la manipulación de las muestras de sonidos para que los estudiantes practiquen deben ser creadas por un docente con experiencia y adecuado sentido musical, ya que de ellas depende el camino que seguirán en sus prácticas. De ahí que una decisión equivocada pueda traer fatales consecuencias vocales para los futuros cantantes.

Una buena opción es comparar las muestras de los estudiantes con otras de cantantes con experiencia de timbre similar y tomando en cuenta el nivel de desarrollo de los principiantes.

Sin embargo, este método presenta la desventaja de que la elaboración de un disco compacto de muestras grabadas implica un trabajo de gran magnitud para el profesor que lo elabore, tarea difícil de delegar a los estudiantes ayudantes porque es un trabajo de mucha precisión y alta responsabilidad.

En este sentido, si inducimos a cantantes principiantes a vocalizar con muestras equivocadas o mal elaboradas nos lleva a resultados contraproducentes como distorsionar el timbre de quienes así lo practiquen y, en el peor de los casos, echar a perder sus voces. Otra limitación de este recurso didáctico es que su empleo resulta extremadamente difícil en la práctica para los estudiantes principiantes porque deben poseer un nivel mínimo de musicalidad, afinación y calidad de timbre en su voz para la toma de muestras. Desde luego que lo anteriormente expuesto puede resolverse por medio de más recursos informáticos como programas de corrección de la afinación, envolventes sonoras y otros medios incluidos en la mayoría de los *samplers* analógicos y de software actuales, pero su utilización real resulta muy costosa y complicada.

Es importante destacar que los participantes comprendieron que los procesos de investigación en el Canto son complejos y deben considerarse de manera permanente en todos los niveles de conocimiento posibles. El hecho de contar con una amplia base bibliográfica permitió

incrementar el nivel académico de los estudiantes, así como a través de sus inquietudes, acudir a fuentes del saber más amplias y no limitarse al estrecho margen de las experiencias técnicas parciales.

4.1.2 Conclusiones de los resultados de la primera etapa

Uno de los éxitos más relevantes del Curso experimental fueron los resultados en la aplicación de ejercicios vocales basados en el canto de armónicos. La gran ventaja de estas técnicas se fundamenta en que son proposiciones hechas a los discentes mediante acciones que pueden ejecutarse directamente. Los parámetros físicos a controlar son totalmente objetivos, al contrario de los habituales imaginarios y confusos que se emplean en muchas clases de canto.

En lugar de acudir a términos tales como “colocar la voz” o “apoyar” y otros similares, se le sugiere al discípulo que realice acciones muy claras y de fácil ejecución. Los resultados en todos los casos fueron muy satisfactorios, lo cual me obliga para futuros trabajos a estudiar con mayor profundidad el fenómeno. También las referencias obtenidas después de una extensa confrontación con la documentación existente ayudarían en cuanto a la utilización de este conjunto de procedimientos para lograr los objetivos del canto de armónicos.

No obstante, los indicios que conducen a una aplicación real en las técnicas vocales a la manera occidental son muy escasos, e incluso hay evidencia de que las técnicas del canto multifónico son rechazadas por ser consideradas perjudiciales para el desarrollo de las voces, según la estética imperante basada en los modelos renacentistas (de la Escuela florentina), *belcantistas* y románticos.

Para la investigación, los estudiantes participantes fueron advertidos de que no pretendíamos obtener *sobretonos* armónicos audibles independientes de la frecuencia fundamental, al estilo de los cantantes de la región del Tuva,¹⁰ sino que nuestro fin era desarrollar la resonancia de la voz aprovechando la retroalimentación de las vibraciones en las cuerdas vocales; hecho totalmente demostrado según estudios científicos al respecto y de manera concluyente en los trabajos realizados por Riccardo Brunetti y Marta Olivetti, investigadores del Departamento de Psicología de la Universidad de Roma “*La Sapienza*”,¹¹ respaldados por el Centro Interuniversitario de Investigación en Procesos del Conocimiento en Sistemas Naturales y Artificiales (ECONA) y por Michele Caballo, del Departamento de Artes Interpretativas y Ciencias de la antes mencionada Universidad.

Este grupo estudia el incremento en el rendimiento de cantantes por medio de la respuesta a estímulos de retroalimentación proporcionados por algunos parámetros del canto de armónicos de las técnicas tradicionales de la región del Tuva. El trabajo de referencia además de tratar la aplicación

¹⁰ Ver explicación en el capítulo 2.

¹¹ BRUNETTI, Riccardo; OLIVETTI, Marta: “Learning by interaction: Implementing Digital Biofeedback Interfaces for Overtone Singing”. Consulta el 10/07/05 en la página electrónica: www.unina2.it/capirelamusica.sun/Brunetti4.pdf

de un programa de ordenador que vincula características sonoras y visuales, lo cual es un gran avance con respecto a los procedimientos didácticos clásicos, presentándose también cinco etapas de procedimientos pedagógicos para alcanzar un rápido aprendizaje de estas técnicas de canto.

Las aplicaciones de la terapia gestáltica fueron las esperadas dado que logré trabajar con los alumnos en equipo, a pesar de una resistencia inicial por parte de algunos estudiantes, quienes no comprendían el cambio radical de método al mismo tiempo que se dejaba entrever cierto prejuicio con las vocalizaciones colectivas, ya que son empleadas en coros con el único propósito de ahorrar tiempo y esfuerzo al director o profesor de técnica vocal. Incluso dos estudiantes se excusaron para no participar, mientras que otros tres abandonaron el Curso por problemas de adaptación al exponer y confrontar sus problemas vocales en un grupo. Sin embargo, la mayoría de los participantes aprovechó la experiencia y los resultados se reflejaron en el desarrollo positivo de su técnica vocal.

Por mi parte, como profesor responsable del Curso, debo anotar que este tipo de clases colectivas, si bien representan un notable punto de avance respecto a los métodos de enseñanza tradicionales también permiten atender a un mayor número de estudiantes aunque representen un esfuerzo adicional por parte del docente porque requiere preparar la clase de forma amena para mantener el interés de los participantes, incluyendo los espectadores.

Al final del Curso, se realizó un concierto con la participación de todos los integrantes, el cual resultó un estímulo para observar los avances de los compañeros de otros grupos. Además de la superación del llamado “miedo escénico”, también mejoraron su técnica, adoptaron un sistema de interpretación orgánico y practicaron el repertorio ante un público.

Como puede observarse, en la primera etapa del Curso experimental analicé el comportamiento de un gran número de variables en el desempeño de los estudiantes. Este procedimiento me permitió llegar a la conclusión de que si bien todos los parámetros analizados eran de gran importancia, la carencia de estudios al respecto me obligaron a investigar más, incluso superando el marco de acción y alcance del presente trabajo. Por tanto, tomé la decisión de realizar una segunda etapa enfocándome en tres aspectos básicos de la Pedagogía Vocal: corrección de la afinación, análisis y corrección del timbre por medio de sonogramas y enseñanza por medio de sensaciones, para de esta forma evaluar los resultados con mayor precisión y obtener más profundas y prácticas conclusiones de este trabajo.

4.2 Análisis de los resultados de la segunda etapa del curso

Los resultados obtenidos en la primera etapa del Curso experimental me dieron la pauta para desarrollar una segunda etapa y así estudiar con mayor profundidad tres parámetros fundamentales en la aplicación de nuevas tecnologías en la Enseñanza del Canto, con posibilidades reales de aplicarse con los medios disponibles a mi alcance. Los parámetros establecidos fueron:

- I. Corrección de la afinación.
- II. Análisis del timbre de las voces por medio de sonogramas.
- III. Enseñanza del Canto por medio de sensaciones.

Como puede apreciar el lector, en los parámetros I y II puede realizarse el análisis apoyado en el aprovechamiento de recursos informáticos que dan cuenta de mayor objetividad en los resultados, fenómeno que se aleja de la subjetividad e incertidumbre existentes en la Pedagogía Vocal actuales. El análisis de los aspectos y criterios fundamentales de la Historia del Arte y la Psicopedagogía aplicados en la Enseñanza del Canto, expuestos en los Capítulos 2 y 3, me llevan a la discusión del tema mediante sensaciones y su contrapartida aparente, la enseñanza sugiriendo al cantante acciones físicas que éste pueda ejecutar directamente. En este sentido, menciono específica merecen las clasificaciones primarias del habla –descarga emocional y contacto social- mencionadas en el Capítulo 2.

Además, recordemos los requerimientos de los grandes maestros del barroco, quienes exigían a los intérpretes el establecimiento de un balance adecuado –según sus sensaciones- para convertir mecánicos pasajes de agilidades en verdaderos elementos artísticos. Desde esta postura, los grandes maestros *castrati* establecieron el importante concepto de *nota mentale* que, como señalamos, es muy empleado en los sistemas de enseñanza modernos, ya que los sonidos fijados por medio de sensaciones llegan directamente a las zonas receptoras del cerebro. Asimismo, examinando los planteamientos de los maestros de la *Camerata* florentina y de Claudio Monteverdi, apreciamos que el “estilo representativo” no se concibe sin una clara interpretación de las sensaciones implícitas en la obra artística y transmitidas por el cantante al público.

Por otra parte, al revisar diacrónicamente las propuestas teóricas originadas a fines del Siglo XIX, recordemos los planteamientos de Manuel García, precursor de la *mechanistic pedagogy* y quienes por otro lado promovían la enseñanza por medio de sensaciones.

Sobre estos importantes presupuestos de la Historia de la Enseñanza del canto respaldados por el exhaustivo análisis que realizamos de las corrientes pedagógicas modernas, analizo los principales resultados de la segunda etapa del curso experimental.

4.2.1 Corrección de la afinación

Considero que la afinación¹ es la cualidad más importante que debe poseer cualquier persona que se dedique a la música. En el caso de los cantantes, al ejecutar una pieza musical, no poseen en su instrumento la ayuda de teclas, trastes, llaves, botones, pistones u otros elementos para ubicar las notas musicales, como ocurre en los otros instrumentos.

Siempre se espera que un cantante ejecute “entonadamente” una melodía prescrita y el hecho de interpretar un pasaje musical con una afinación imprecisa y, todavía más, incorrecta, arruina todo el efecto artístico de la obra. Al respecto coincido con Titze cuando menciona que “en el canto el control de la frecuencia fundamental es de trascendental importancia”.²

De ahí que tomé como una actividad prioritaria el estudio del comportamiento del parámetro de la afinación en los estudiantes participantes en el Curso. Además, en la actualidad, existen numerosos equipos y programas informáticos con las diferentes características y limitaciones diseñados para este fin, los que señalaré más adelante.

Para realizar el análisis y la corrección de la afinación de los estudiantes, obtuve muestras en tiempo real de fragmentos escogidos para los objetivos a evaluar. Las muestras fueron tomadas y visualizadas en la pantalla del ordenador por medio del programa *VocalLab*³ para Macintosh, que sirvió para facilitar su comprensión por parte del estudiante evaluado y del grupo en general.

Este programa informático nos permite visualizar el comportamiento histórico de la afinación, lo cual representa una ventaja decisiva con respecto a otros similares –como el de *Audio to MIDI* y el del conjunto *Visualizations Software* para PC, empleados en la primera etapa del Curso– en los que el análisis de la afinación es instantáneo y no permiten obtener una constancia gráfica del comportamiento de tan importante parámetro. De esta forma, el estudiante cuenta con un historial representativo del comportamiento de su afinación con el que podemos evaluarlo. A esto se le añade que puede aprovecharse cada una de las experiencias por el grupo de estudiantes observadores.

A continuación muestro algunos ejemplos notables de los estudios obtenidos en la segunda etapa del Curso experimental. Para facilitar la participación realicé el estudio con la ayuda de dos monitores, uno para el estudiante que estaba evaluando y el segundo para el grupo de observadores.

¹ El sentido de la altura de un sonido en una escala musical convencional y la capacidad de ejecutarlo correctamente.

² TITZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Prentice Hall, Nueva York, 1994, p. 191.

³ *Vocal Lab* es un programa informático que ayuda a mejorar la entonación. A diferencia de otros similares conserva un registro histórico del desempeño del cantante analizado el cual puede ser apreciado gráficamente.

Es importante destacar que desde un principio alerté a los participantes de que, al realizar el control de la afinación de forma individual y estar muy enfocados en esta cuestión, tuviesen cuidado de no descuidar otros parámetros importantes de la producción vocal como la posición del cuerpo, trabajo de la lengua, relajación del maxilar y el velo del paladar.

Como podrá apreciarse, la lectura de los resultados es relativamente sencilla puesto que el gráfico en pantalla muestra doce líneas horizontales que representan las doce notas de la escala cromática basadas en una afinación temperada. Durante la ejecución del programa aparecen en pantalla los nombres de las notas musicales a la izquierda de las líneas horizontales, lo cual es muy conveniente y constituye una importante referencia para el estudio.

Sin embargo, tanto al copiar en pantalla (ver gráficos siguientes) como en papel (constancia gráfica del desempeño del alumno), las referencias de las notas desaparecen lamentablemente, lo cual es una deficiencia del programa. Aunque resulte obvio tanto para el maestro como para los alumnos familiarizados con la notación musical encontrar la ubicación de la línea resultante de su ejecución con relación a las doce líneas horizontales, lo idóneo sería que se visualizaran los nombres de las doce notas.

Al igual que en otros estudios realizados con la ayuda de medios informáticos, la interpretación de los resultados depende de los objetivos a seguir, por lo que resulta relevante establecer con claridad desde un inicio qué es lo que queremos obtener con la investigación o el experimento antes de efectuar éste.

Como primer ejemplo, tomamos el contraste entre dos ejecuciones de la alumna L.C.H. En la Figura N° 4 se puede observar la dificultad para ejecutar sonidos cromáticos descendentes y, en el caso del sonido de la derecha, se aprecia la tendencia de atacar un sonido “por debajo” de la afinación para posteriormente rectificarlo, fenómeno muy común en cantantes principiantes e inexpertos. En tanto, la Figura N° 5 muestra cómo gracias a la observación del comportamiento de su afinación de forma gráfica, la alumna pudo ser más consciente de este importante parámetro y realiza las correcciones necesarias al tratar de afinar una misma nota.

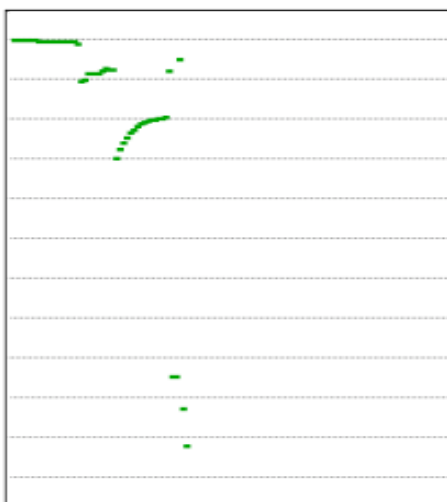


Figura N° 4. Alumna L.C.H. Estudio a.

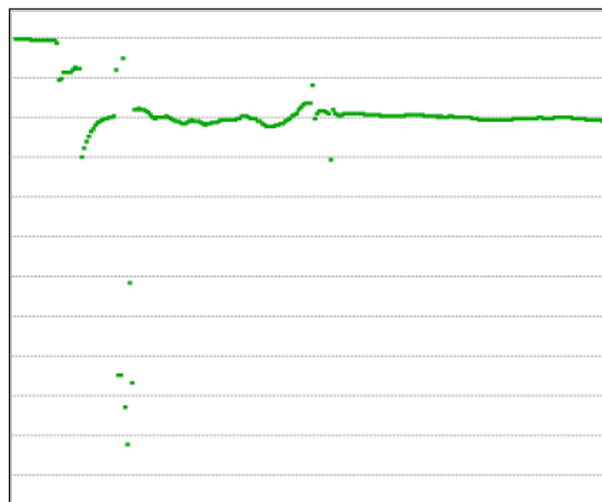


Figura N° 5. Alumna L.C.H. Estudio b.

Ahora en los siguientes ejemplos (ver Figuras N° 6a y 6b), observamos la dificultad que representa la ejecución de saltos de segunda repetidos. Además en este resultado se aprecia la falla de la alumna con la nota correspondiente a la segunda línea descendente (Si bemol en la escala cromática temperada) que reiteradamente se observa “bajo de afinación” o “calado”, lo cual puede representar no solamente un problema con el intervalo, sino también con el tono absoluto en cuestión. Esto indica que el maestro debe trabajar este sonido aisladamente para corregirlo.

En la mayoría de estos casos, las deficiencias se deben a problemas de apoyo o de timbre y es el maestro quien debe indicarlas. Aunque el trabajo de rectificación de la afinación es complejo y difícil y su solución puede provocar el surgimiento de otros problemas, como en los ejemplos de las Figuras 6a y 6b, en los cuales la alumna rectificó el Si bemol pero descuidó el La natural, a lo que se añade la presión que representa para el alumno evaluado la presencia de observadores. Por ende, el aprendizaje por medio de la rectificación de errores y la aplicación del Principio de la zona del desarrollo próximo que vimos ampliamente en el Capítulo 3, constituyen una ayuda notoria para aquellos alumnos que, de otra forma, demorarían mucho tiempo en tomar conciencia de sus deficiencias.

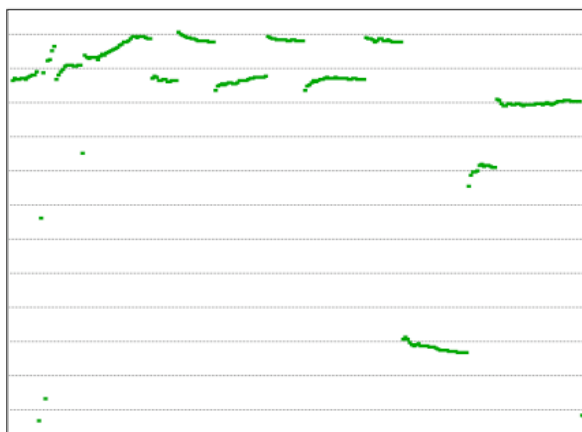


Figura N° 6a. Alumna L.C.H.

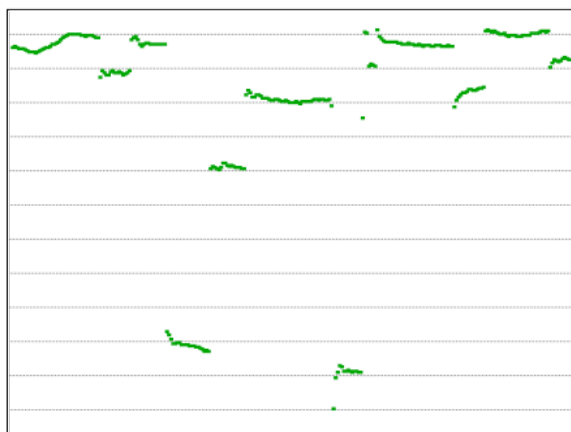


Figura N° 6b. Alumna L.C.H.

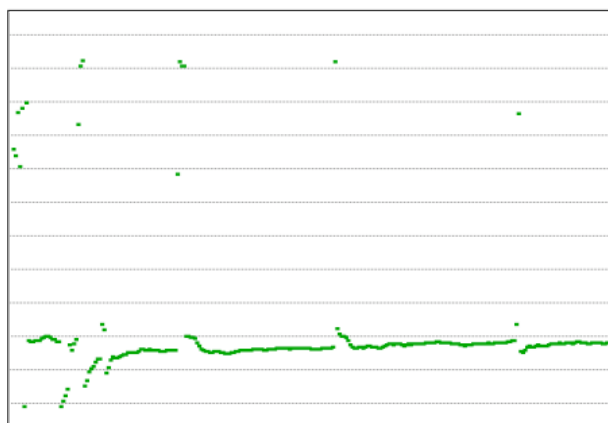


Figura N° 7. Alumna L.C.H.

Como se observó en el anterior ejemplo (Figura N° 7), la alumna L.C.H. por medio de la repetición del ataque de un mismo sonido, logró mejorarlo.

La ventaja de realizar este tipo de pruebas es que nos permite evaluar los resultados, imprimirlos y archivarlos en el expediente del estudiante. El contraste que a continuación presento (ver Figuras 8a y 8b) es evidente, ya que representa el caso de una estudiante de más experiencia que se descuida en un pasaje de agilidades “a” y pierde precisión en la afinación. Posteriormente, en un fragmento de la obra “b”, al notar que estaba siendo evaluada con la precisión de un equipo, fue más cuidadosa y los resultados mejoraron.

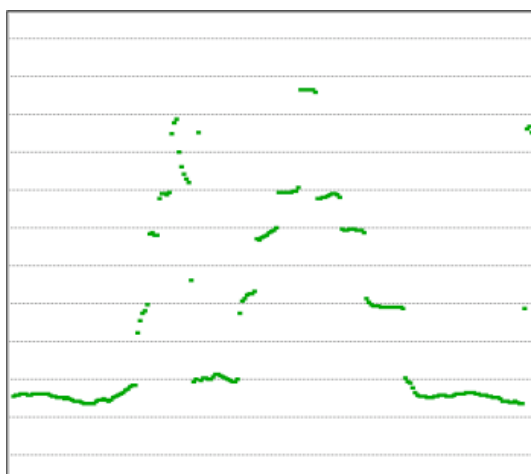


Figura N° 8a. Alumna E.A.F. Pasaje “a”

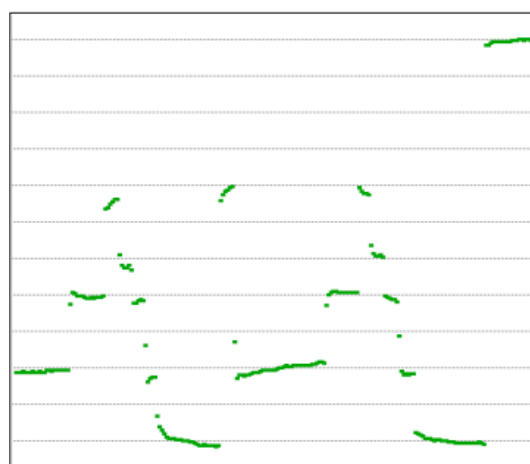


Figura N° 8b. Alumna E.A.F. Pasaje “b”

A continuación, expongo dos ejemplos más de alumnos que mejoraron considerablemente en el Curso experimental por medio de la evaluación de su afinación con el programa *VocalLab* de Macintosh:

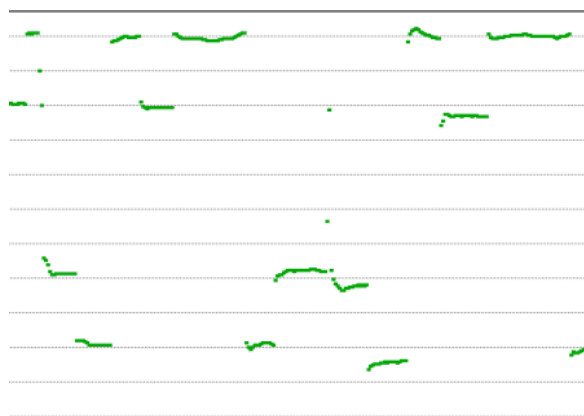


Figura N° 9a. Alumna E.E.R.

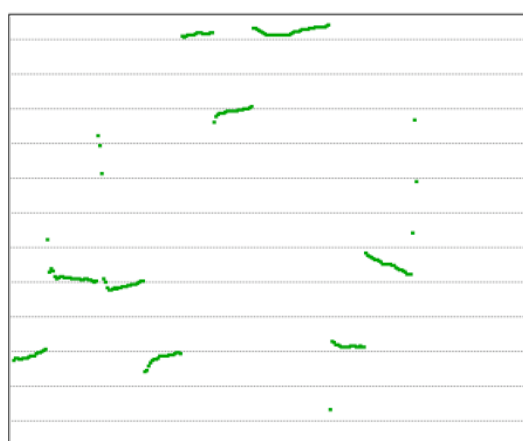


Figura N° 9b. Alumna E.E.R.

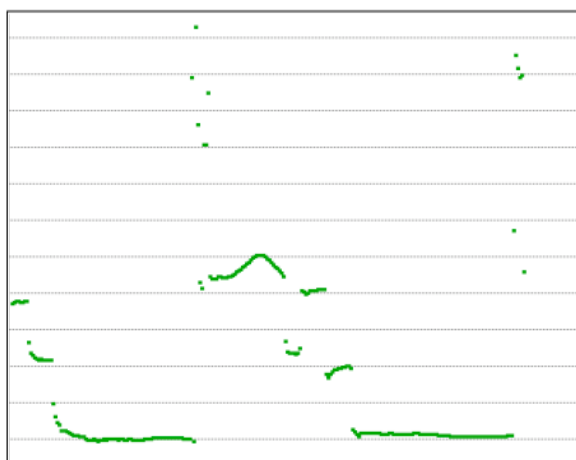


Figura N° 10a. Alumna L.F.L.

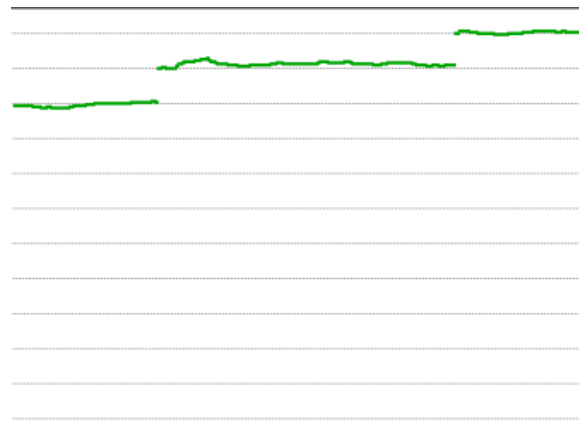


Figura N° 10b. Alumna L.F.L.

Evidentemente, los estudios realizados tienen carácter experimental y sólo constituyen un punto de partida básico. Además, la solución de las deficiencias de los incipientes programas informáticos contribuirá a la precisión del establecimiento de los objetivos que perseguimos y la exposición de los resultados. No obstante, aun con las deficiencias detectadas, los estudiantes pudieron perfeccionar sus habilidades gracias al empleo de estos programas informáticos, al tiempo que corrobora la aplicación de nuevas tecnologías informáticas en la Enseñanza del Canto.

Por otra parte, pueden emplearse también programas que miden la afinación de modo instantáneo, lo que sería muy útil en la determinación de la frecuencia de la voz hablada, con sus implicaciones expresivas que pueden retroalimentar la calidad de la voz cantada, la modulación expresiva perseguida por Monteverdi, el *parlar cantando* del que hablamos en el capítulo 2.

Otra reflexión que debemos llevar a cabo es sobre la validez del uso de los medios mecánicos, electrónicos e informáticos como elementos de apoyo didáctico, aunque vale aclarar que nunca sustituirán la labor del docente. Y, finalmente, como ya señalamos, la afinación constituye un parámetro trascendental a evaluar en un cantante; sin embargo, las apreciaciones humanas en los diferentes microintervalos expresivos inherentes a cada palabra, nota o frase musical, siguen siendo insustituibles.

4.2.2 Análisis y corrección del timbre por medio de sonogramas

En la presente etapa de análisis y corrección por medio de sonogramas, dirigiré mi atención a la aplicación práctica que de forma experimental realicé en la segunda parte del Curso, con las referencias necesarias a los escasos estudios existentes sobre el tema.

Antes de iniciar, pido excusas al lector por la inclusión de sonogramas en blanco y negro combinados con otros a color, situación justificada por la variedad de programas informáticos a los que he acudido para completar las diferentes fases en la realización de esta investigación. De este modo, antes de exponer los resultados obtenidos en el estudio de los alumnos, a manera de introducción explicaré algunos sonogramas típicos y básicos de voces de cantantes que constituyen modelos o patrones, que con su estudio y análisis, facilitarán la comprensión del fenómeno.

En primer lugar, podemos anotar que al analizar los sonogramas de las voces, se puede determinar de forma objetiva y precisa el comportamiento de sus parámetros más importantes, puesto que el trabajo con los sonogramas es más complejo y especializado, a diferencia del análisis y la corrección de la afinación que vimos en el apartado anterior.

De ahí que una de las mayores causas de frustraciones de pedagogos y estudiosos vocales al iniciarse en las investigaciones de sonogramas de las voces, se debe a la imposibilidad práctica de establecer una metodología efectiva que resuelva los problemas habituales en la Enseñanza del Canto. Es decir, desde el punto de vista teórico, las ventajas y experiencias son obvias, pero las aplicaciones prácticas son escasas debido a la carencia de estudios previos.

En segundo lugar, en este universo influye el incipiente grado de desarrollo de los programas informáticos, sumado a la inexperiencia de los pedagogos vocales en el área, quienes también tienen a su cargo la realización de trabajos de investigación y estudios al respecto. Incluso debo alertar que, la aparente y tentadora posibilidad de que los alumnos gestionen su propio aprendizaje a través de sonogramas, en la práctica actual resulta muy difícil, por ser de un carácter muy especializado. Recuerdo al lector que la base teórica y justificación de los sonogramas como objetos o textos audiovisuales de gran poder informativo, se explicaron en el Capítulo 3.

A continuación se presentan dos gráficos⁴ de sonogramas donde se aprecia la diferencia entre las voces de tenor (Figura N° 11) y la de bajo profundo (Figura N° 12):

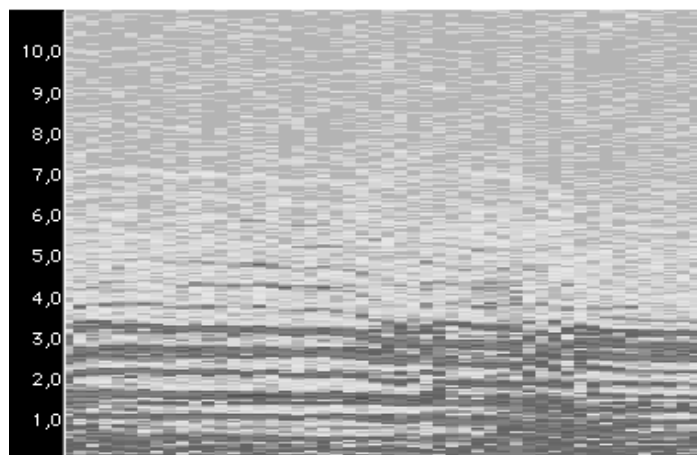


Figura N° 11. Sonograma de Jussi Bjoerling (tenor).

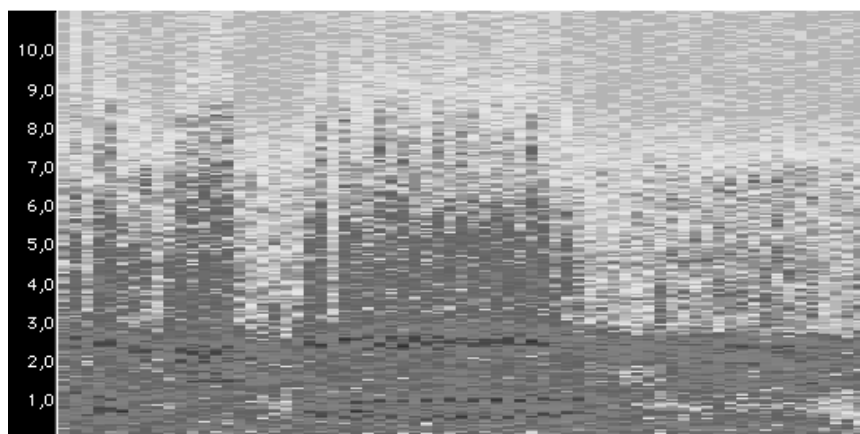


Figura N° 12. Sonograma de Luciano Neroni (bajo).

⁴ Grabaciones tomadas de BJÖERLING, Jussi: “Ingemisco” de *Requiem* de VERDI, G. en *Greatest Singers of the Century*, pista 13, EMI y NERONI, Luciano: “Aria de Don Pasquale” de *Don Pasquale* de DONIZETTI, G. en *Selecciones de Ópera*, pista 1, ROYALE.

En el caso de los bajos eslavos, ilustrado con el sonograma⁵ del bajo ruso Alexander Kipnis (ver Figura N° 13), es evidente un reforzamiento de una frecuencia alrededor de los 2.2 KHz. que imparte un carácter muy especial a sus voces como consecuencia del sonido de la “i” rusa (и) que estos cantantes poseen en sus emisiones vocales. Así, los antecedentes de este singular sonido se encuentran en los cantantes de armónicos de los Tuva, cuyo carácter dado a las voces graves ha sido empleado por la inmensa mayoría de los bajos, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, procedentes de varias técnicas y culturas. Posteriormente, este recurso fue utilizado por los cantantes sobresalientes de voz grave de la época del renacimiento del *bel canto*, a mediados del siglo XX, y en la actualidad, es empleado por la mayoría de los bajos destacados de todo el mundo.

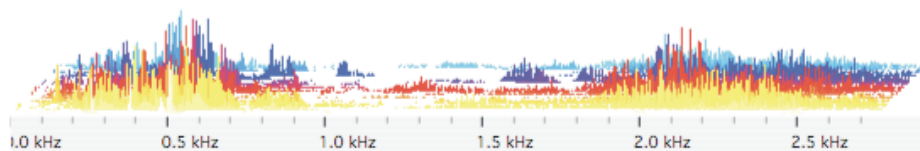


Figura N°13. Sonograma tridimensional de Alexander Kipnis (bajo).

En el ejemplo de la Figura N° 14, apreciamos el sonograma⁶ de un caso notable de voz de bajo interpretando una nota grave, situación que origina que el ejecutante concentre la energía en los formantes, imprescindibles para garantizar la afinación y el timbre característico de su voz; es decir, la nota fundamental, reforzada por un primer formante (que en este caso coincide con el primer armónico) y en la zona del *singing formant*⁷ (alrededor de los 2.5 KHz.).

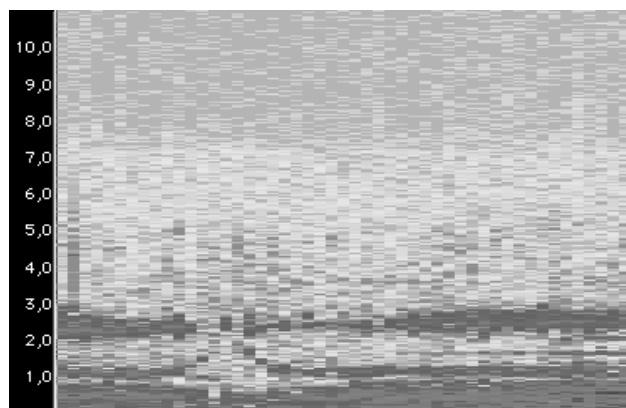


Figura N° 14. Sonograma de Cesare Siepi (bajo) interpretando la nota Do ultragrave.

⁵ Grabación tomada de KIPNIS, Alexander: “Al senti stringo e parto” de *Ariodante* de HAENDEL, G. F. en *Opera Arias and Songs*, pista 1, Columbia Masterworks.

⁶ Grabación tomada de SIEPI, Cesare: Aria de los Hugonotes de MEYERBEER, G. en *Operatic Arias*, pista 5, LONDON.

⁷ Ver Glosario de términos.

Los sonogramas que vemos más adelante (Figuras N° 15 y 16) muestran dos momentos relevantes de la ejecución de las frases *Ecco il mondo* por parte del bajo barítono George London.

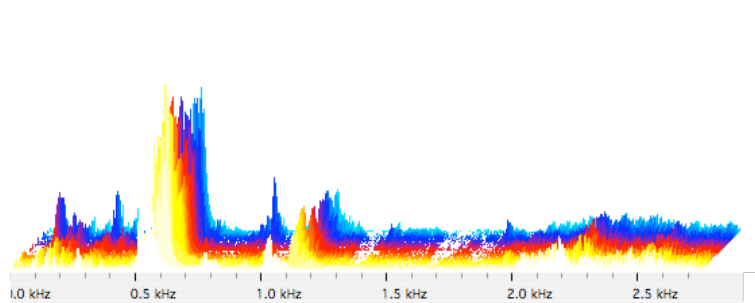


Figura N° 15. Sonograma tridimensional de George London (bajo-barítono) interpretando la nota Re 4.

En el anterior sonograma,⁸ el cantante puede emplear más energía en la nota fundamental (Re 4) y el primer armónico, obteniendo un sonido más potente que en la terminología vocal se llamaría “abierto” o más “de pecho”.

Sin embargo, en el sonograma⁹ de la Figura N° 16 podemos observar que para ejecutar la frase similar con la nota Fa 4, tiene que “cubrir” el sonido, acudiendo al registro mixto o “*aperto coperto*” con la consecuente distribución de energía en las zonas altas del espectro sonoro.

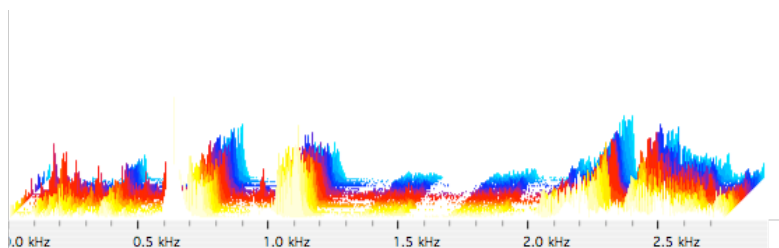


Figura N° 16. Sonograma tridimensional de George London (bajo barítono) interpretando la nota Fa 4.

⁸ Grabación tomada de LONDON, George: “Ecco il mondo” de *Mefistofele* de BOITO, A. en *Of Gods and Demons*, pista 3, Columbia Masterworks.

⁹ *Ibídem*.

Ahora bien, en la Figura N° 17, observamos el sonograma¹⁰ típico del barítono Leonard Warren en la mayoría de sus ejecuciones, con su característica concentración de los formantes en las zonas graves del espectro sonoro, lo que le imparte a su voz el timbre dramático u “oscuro” que lo identifica. Es notorio además, en el caso de Warren, que el *singing formant* se encuentra por debajo de donde se aprecia en muchos bajos.

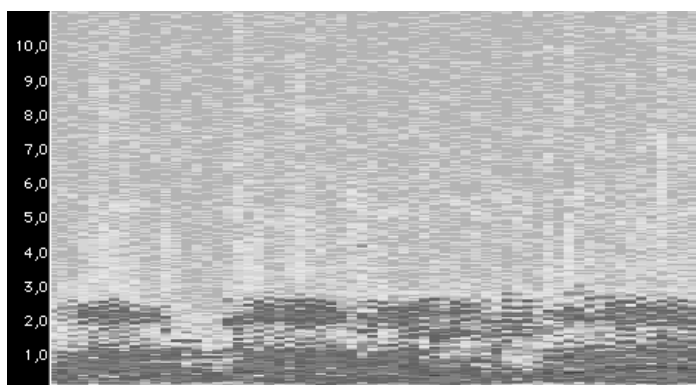


Figura N° 17. Sonograma de Leonard Warren (barítono).

En el caso de los tenores, tal como vemos en las Figuras N° 18¹¹ y 19,¹² no se produce la concentración de energía en los formantes típicos de los bajos y los barítonos dramáticos. Los formantes aquí se distribuyen en una zona más amplia así como la ubicación de las zonas de energía para, de un modo más preciso, alcanzar las alturas tonales pertenecientes a los armónicos de la fundamental ejecutada, así, el efecto es un sonido de menos dramatismo, pero más claro y propio para pasajes melódicos.

¹⁰ Grabación tomada de WARREN, Leonard: “Il ballen del suo sorriso” de “*Il Trovatore*” de VERDI, G. en *Verdi - Il Trovatore*, pista 4, RCA.

¹¹ Grabación tomada de CARUSO, Enrico: “Celeste Aida” de VERDI, G. en *Caruso canta a Verdi: Grabaciones históricas*, pista 10, YO-YO Records.

¹² Grabación tomada de MONACO Del, Mario: Ora e per sempre addio” de *Otello* de VERDI, G. en *Mario del Monaco El primer Otello*, pista 2, FONO 079.

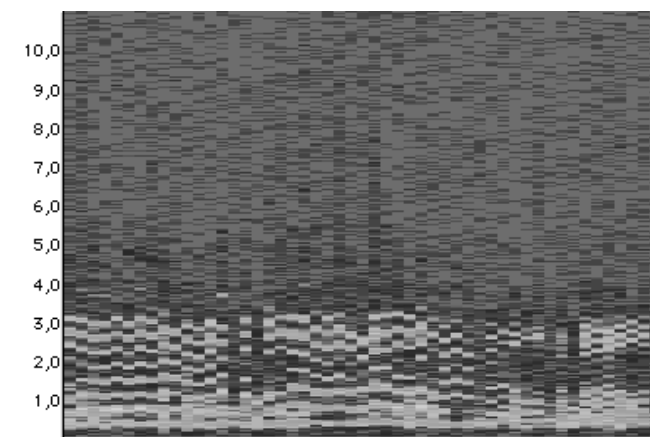


Figura N° 18. Sonograma de Enrico Caruso (tenor)

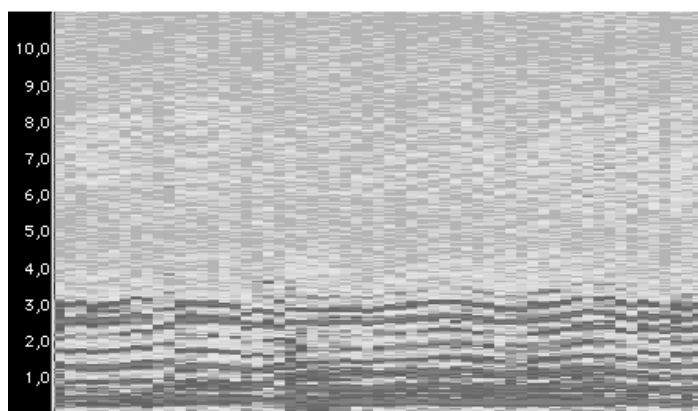


Figura N° 19. Sonograma de Mario del Monaco (tenor dramático).

El análisis de los sonogramas nos permite observar las diferencias entre las voces de los *castrati* y los contratenores. Las de los *castrati* (Ver Figura N° 20)¹³ presentan más similitudes con las voces femeninas, mientras que los contratenores (Ver Figura N° 21)¹⁴ se asemejan más a las voces masculinas, a pesar de que cantan empleando el falsete.

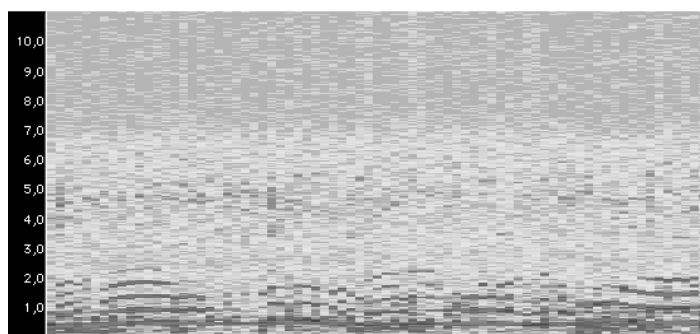


Figura N° 20.
Sonograma de A. Moreschi (*castrato*).

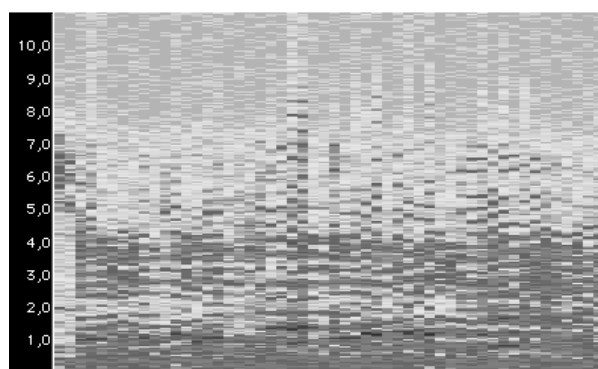


Figura N° 21.
Sonograma de Alfred Deller (contratenor).

Como vemos, al analizar los sonogramas de las voces, obtenemos de una forma objetiva y científica los elementos para comparar ambos timbres vocales, discusión que de otra forma sería totalmente subjetiva. Sin embargo, en el caso específico de la comparación con los *castrati* y los contratenores, es preciso recordar al lector que las grabaciones del *castrato* A. Moreschi son de principios del siglo XX, cuya calidad es muy inferior a las grabaciones del contratenor A. Deller,

¹³ Grabación tomada de MORESCHI, A.: “Laudamus Te” de CAPOCCI, G. en *Moreschi*, pista 2, Perla Opal No. 9823.

¹⁴ Grabación tomada de DELLER, Alfred: “Strike the Viol” de PURCELL, H. en *Come Ye Song Of Art*, pista 1, LONDON.

tomadas a mediados de ese mismo siglo. Además, el maestro Moreschi no es propiamente un representante de la época dorada de los *castrati*.

En las voces de mujer, los formantes se encuentran mucho más espaciados que en las de los hombres, tal como se muestra en los siguientes gráficos. En los casos de las contraltos (ver Figura N° 22),¹⁵ vemos cómo la energía sonora se distribuye con mayor claridad en las zonas de la frecuencia fundamental y el primer armónico. Debo destacar el hecho de que en las contraltos, mezzosopranos e incluso en algunas sopranos, sobre todo en las dramáticas, la energía sonora del primer formante puede ser superior a la de la frecuencia fundamental; sin embargo, en las voces graves de mujer se aprecia el *singing formant* con claridad.

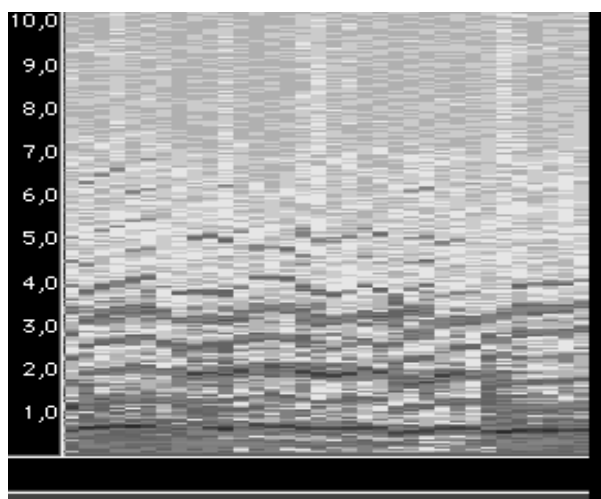


Figura N° 22. Sonograma de Marian Anderson (contralto)

¹⁵ Grabación tomada de ANDERSON, Marian: “Aufenthalt” de SCHUBERT, F. en *Schubert and Schumann Lieder*, pista 12, RCA Red Seal.

A continuación, en las Figuras N° 23¹⁶ y N° 24,¹⁷ aparece un problema que ocasiona que el analista deba utilizar toda su experiencia en el estudio de cada caso. Esto es: ejemplos de grabaciones de artistas notables donde no se encuentren pasajes con instrumentos. Para tales situaciones debemos interpretar por medio de otros casos o fragmentos a los formantes ocasionados por la voz que analizamos y la de los instrumentos. En mi caso, sirvieron los ejercicios previos con los sonogramas que he realizado con diferentes instrumentos musicales.

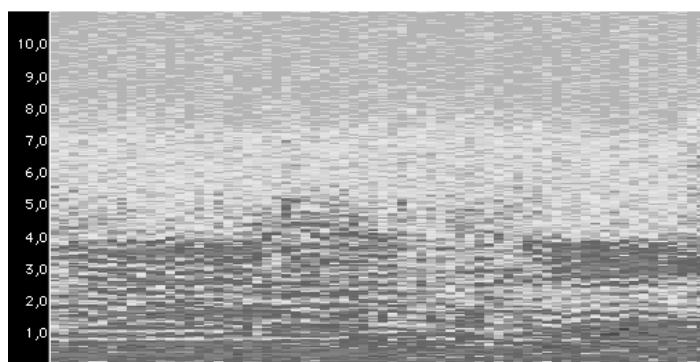


Figura N° 23. Sonograma de Tamara Siniavskaya (mezzosoprano)
(En este sonograma se aprecian los instrumentos de la grabación).

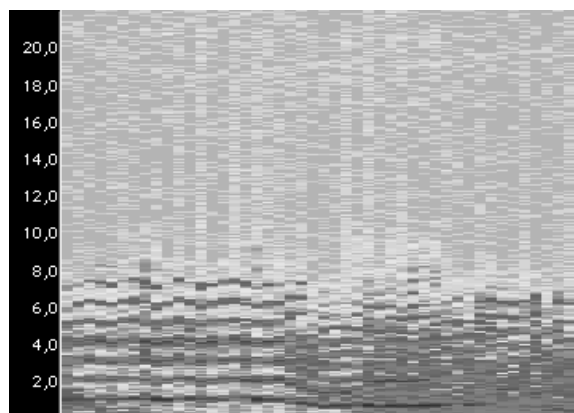


Figura N° 24. Sonograma de G. Simionato (mezzo)
(A la derecha, la voz de la cantante mezclada con instrumentos).

Por lo anterior, el lector habrá observado que he tratado de incluir en los ejemplos analizados frases típicas en las que aparece con claridad la voz del cantante, de la forma más pura posible, como

¹⁶ Grabación tomada de SINIAVSKAYA, Tamara: “La canción de la gitana” de CHAIKOVSKY, P. en *Romances de Chaikovsky y Rachmaninov*, pista 4, MELODIA.

¹⁷ Grabación tomada de SIMIONATO, Giulietta: “Una voce poco fa” de “*El barbero de Sevilla*” de ROSSINI, G. en *El barbero de Sevilla*, pista 4, LONDON.

en el siguiente sonograma (ver Figuras N° 25¹⁸ y 26¹⁹) de la frase “*ritorna vincitor*”, interpretada por la mezzosoprano (Amneris) al final del *concertante* del Primer acto de *Aida* de Giuseppe Verdi.

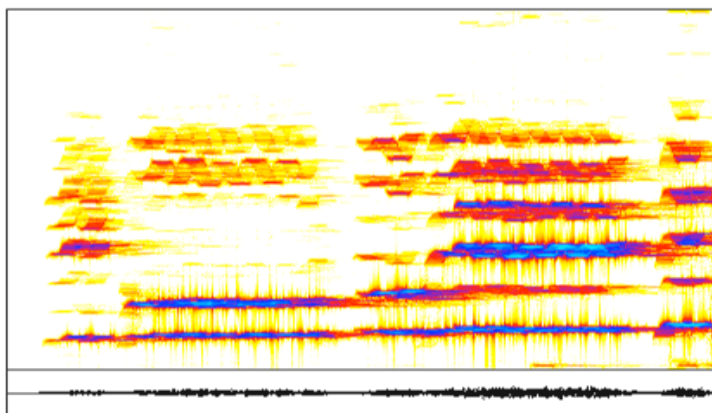


Figura N° 25. Sonograma de Ebe Stignani (mezzosoprano) en la frase “*ritorna vincitor*”, de *Aida* de G. Verdi. (En el primer formante hay más energía que en la nota fundamental y un *singing formant* bien definido).

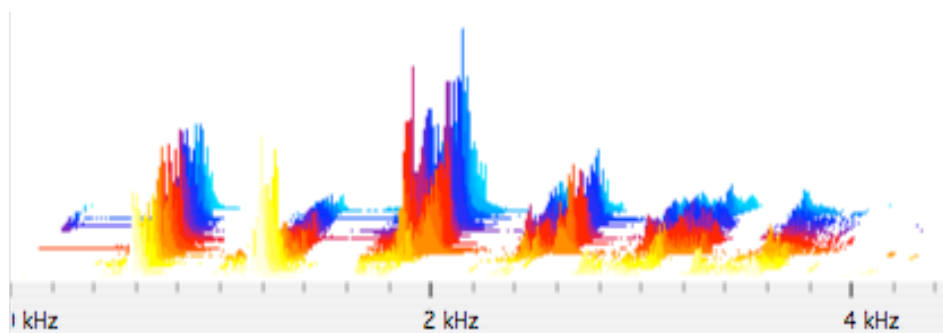


Figura N° 26. Detalle de sonograma tridimensional de Ebe Stignani (mezzosoprano) en la frase “*ritorna vincitor*” de *Aida* de G. Verdi.

Los ejemplos de las sopranos dramáticas y *spintos* o lírico-dramáticas (ver Figuras 27²⁰, 28²¹ y 29²²) nos muestran que sus voces están más cerca de las mezzosopranos que del resto de las sopranos.

¹⁸ Grabación tomada de STIGNANI, Ebe: Frase “Ritorna vincitor” del I Acto de *Aida* de VERDI, G. en *Aida*, pista 1, LONDON/DECCA.

¹⁹ *Ibidem*.

En líneas generales, presentan las mismas características: reforzamiento del primer formante con respecto a la fundamental y presencia de *singing formant*. Sin embargo, a medida que el timbre es más agudo, vemos cómo los formantes se hacen más espaciados.

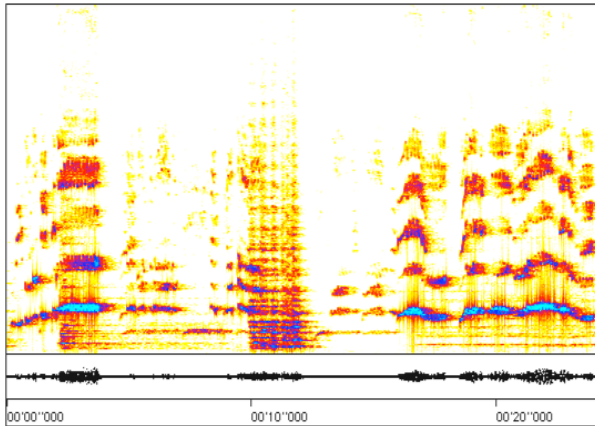


Figura N° 27. Sonograma de Kirsten Flagstad (soprano).

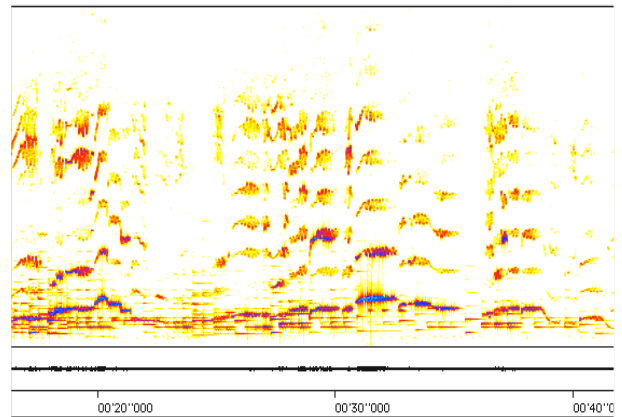


Figura N° 28. Sonograma de Leontyne Price (soprano), interpreta la frase “ritorna vincitor” de *Aida* de Verdi.

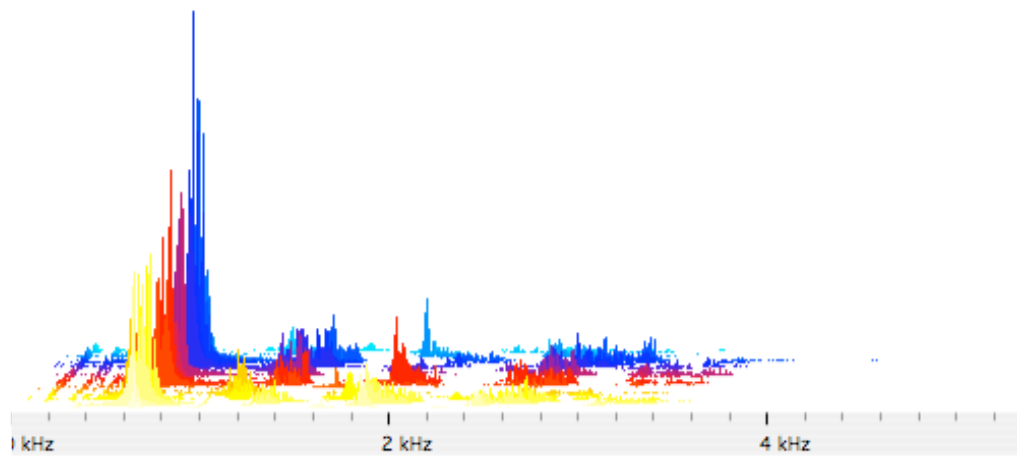


Figura N° 29. Detalle del sonograma tridimensional de Leontyne Price (soprano), de la frase “ritorna vincitor” de *Aida* de G. Verdi.

El caso de María Callas es trascendente pues presenta un reforzamiento en el formante que aparece alrededor de los 2.5 KHz., fenómeno que imprime a su voz el característico sonido

²⁰ Grabación tomada de FLAGSTAD, Kirsten: “An die Musik” (Op. 88, No. 4) de SCHUBERT, F. en *A Song Recital by Kirsten Flagstad*, pista 2, RCA Red Seal.

²¹ Grabación tomada de PRICE, Leontyne: “Ritorna vincitor” de *Aida* de VERDI, G. en *Ten Top Sopranos*, pista 7, EMI.

²² Ibídem.

nasofaríngeo de gran sonoridad pero que, en ocasiones, no es del gusto de algunos aficionados y especialistas. (Ver figuras No. 30²³ y 31²⁴).

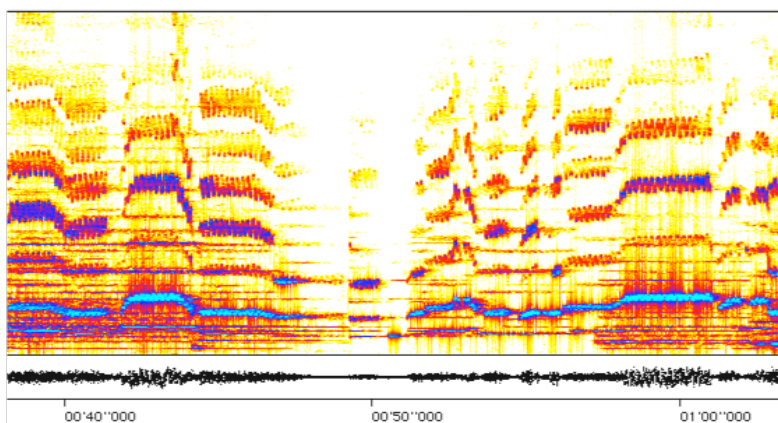


Figura N° 30. Sonograma de María Callas (soprano). Fragmento del Aria de Mimi, de *La Bohème* de G. Puccini.

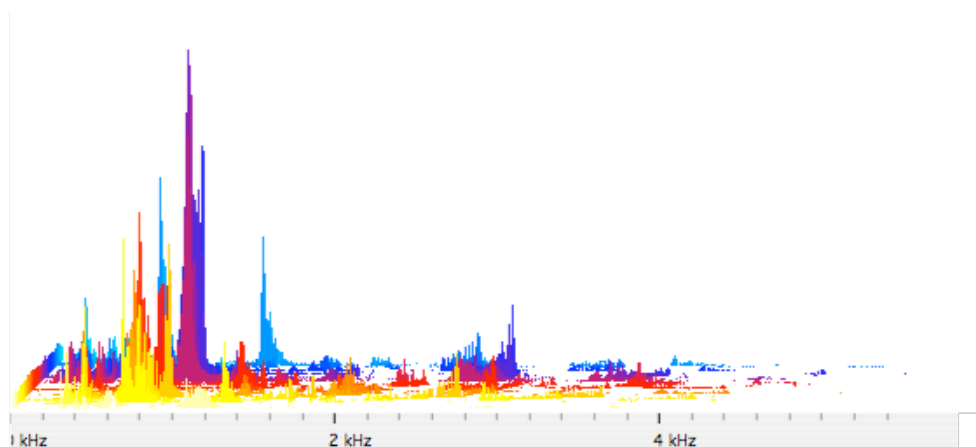


Figura N° 31. Sonograma tridimensional de María Callas (soprano). Fragmento del aria de Mimi, de *La Bohème* de G. Puccini.

Las sopranos líricas, como Barbara Hendricks (ver Figuras N° 32²⁵ y 33²⁶), presentan sonogramas con los formantes más definidos y precisos, de tal forma que muchas sopranos tratan de

²³ Grabación tomada de CALLAS, María: “Casta diva” de *Norma* de BELLINI, V. en *Greatest Singers of the Century*, pista 9, EMI.

²⁴ *Ibidem*.

hacerlos coincidir con los armónicos. En el caso de B. Hendricks es clara la presencia de un *singing formant* bastante definido, así como un notable reforzamiento de la frecuencia fundamental, lo cual generalmente se traduce en una buena afinación.

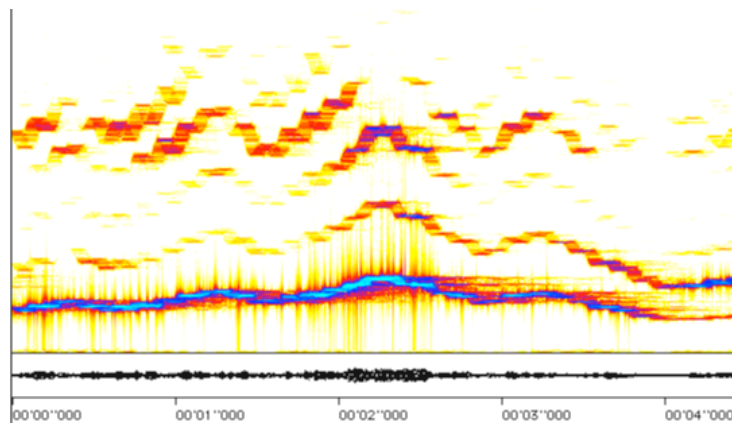


Figura N° 32. Sonograma de Barbara Hendricks (soprano).

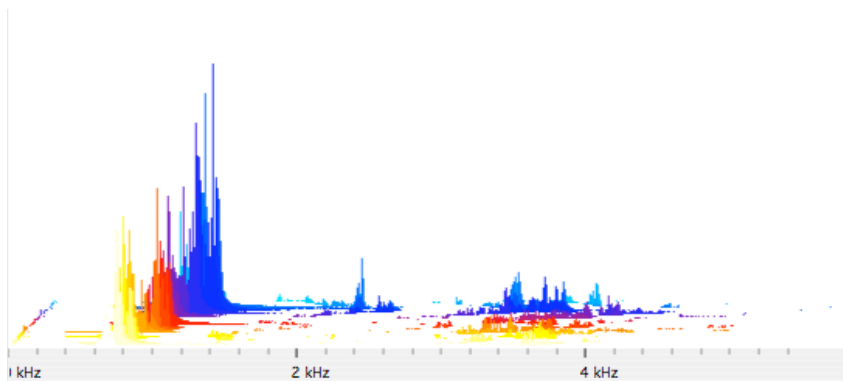


Figura N° 33. Sonograma tridimensional de Barbara Hendricks (soprano).

²⁵ Grabación tomada de HENDRICKS, Barbara: “Dove Sono” de *Le Nozze di Figaro* de MOZART, W. A.. en *Mozart-Airs The Concert & D’Opera*, pista 7, EMI.

²⁶ *Ibidem*.

Como puede compararse, los sonogramas de la soprano Kathleen Battle (ver Figuras N° 34²⁷ y 35²⁸) se ve gran pureza de timbre, con la característica que la cantante muestra un reforzamiento casi constante del primer formante y en los sonidos *forte* refuerza los formantes en los 4.0 Khz para aumentar el brillo y la presencia de su voz, fenómeno que pudiéramos considerar como la presencia de un débil *singing formant*.

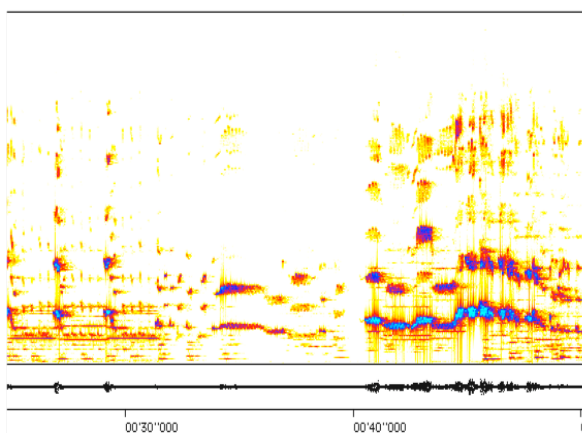


Figura N° 34. Sonograma de Kathleen Battle (soprano).

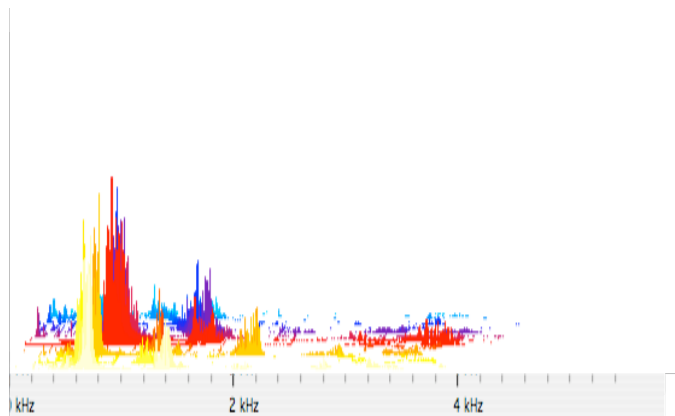


Figura N° 35. Sonograma tridimensional de Kathleen Battle (soprano).

A continuación presento algunos sonogramas de los alumnos participantes en el Curso experimental que fueron confrontados con los ejemplos notables antes expuestos.

El primer caso que muestro es un alumno con voz de bajo (ver Figura N° 36), quien posee excelentes facultades y aceptable sentido de la afinación, como se aprecia por el reforzamiento de la frecuencia fundamental. Sin embargo, sus principales deficiencias las encontramos en un apoyo irregular de la voz, lo que origina “colas” o sonidos “tontos” en su emisión con sus consecuentes variaciones de timbre que, al escucharlo, se aprecia como descuidos del cantante, tanto al atacar los sonidos como al terminarlos.

²⁷ Grabación tomada de BATTLE, Kathleen: “Rejoice Greatly” de *El Mesías* de HAENDEL, G. F. en *Grace*, pista 1, SONY Classical.

²⁸ *Ibíd.*

La presencia de muchos sobretonos, que se alejan de la estructura armónica en la parte superior del espectro sonoro, originan que su voz en ocasiones suene “fea” o “estridente” al “chocar” estos sobretonos con la frecuencia fundamental. En el caso particular de los bajos este problema requiere de muchos años de arduo trabajo para resolverse.

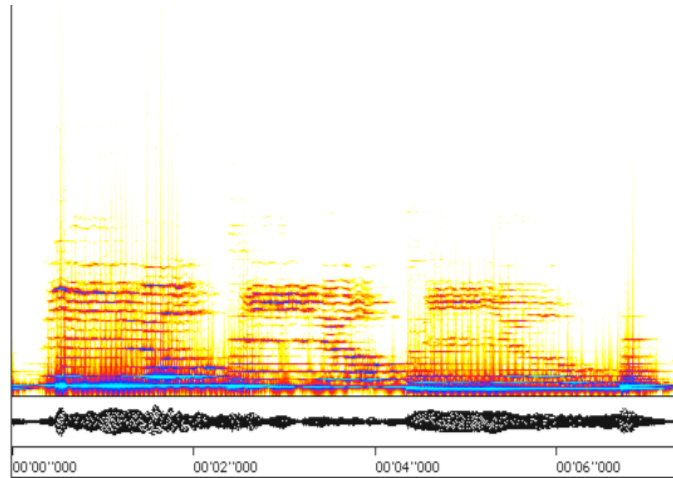


Figura N° 36. Sonograma del alumno J.E.S. (bajo) novato.

El segundo caso es una alumna mezzosoprano (ver sonograma de la Figura N° 37), quien posee una buena voz con todas las características de su cuerda. No obstante, presenta muchas irregularidades en su timbre y no mantiene el reforzamiento del primer formante típico de las voces de su cuerda. Además, en ocasiones, pierde el *singing formant*, por lo que su voz pierde brillo y presencia. De ahí que estas deficiencias originen aparentes carencias en la afinación.

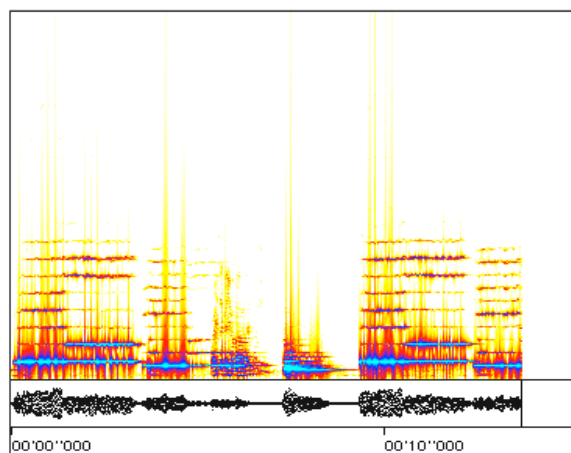


Figura N° 37. Sonograma de la alumna M.A.O. (mezzosoprano).

De las particularidades de esta alumna podemos anotar que es parte de un coro profesional. Al trabajar en éste el director la alertaba de que se estaba quedando “baja” de afinación y ella trataba de superar tal deficiencia. Al no alcanzar el tono deseado el director le señalaba que su tono estaba “alto”. Después al participar en el Curso y con el estudio de los sonogramas de sus interpretaciones, le sugerí que tratara de mantener un timbre más uniforme y de reforzar el *singing formant*. Posteriormente me entrevisté con el director de su coro, quien me dijo que la alumna había superado notablemente sus problemas de afinación.

El tercer ejemplo es el de una alumna soprano principiante (ver Figura N° 38), que en el sonograma muestra los notorios cambios de timbre en todas sus emisiones, así como ataques y terminaciones de sus sonidos totalmente desapoyados. Lo interesante de su caso fue que cuando la alerté –aún sin ver el sonograma, solamente con el auxilio de mi experiencia– y le hice notar sus deficiencias con las expresiones convencionales (“apoya”, “coloca la voz”, “redondea el sonido” y otras similares), me confesó que no las entendía. Al analizar el sonograma y compararlo con los ejemplos notables de cantantes famosos me dijo que de esta forma sí se le aclaraban muchas de sus dudas.

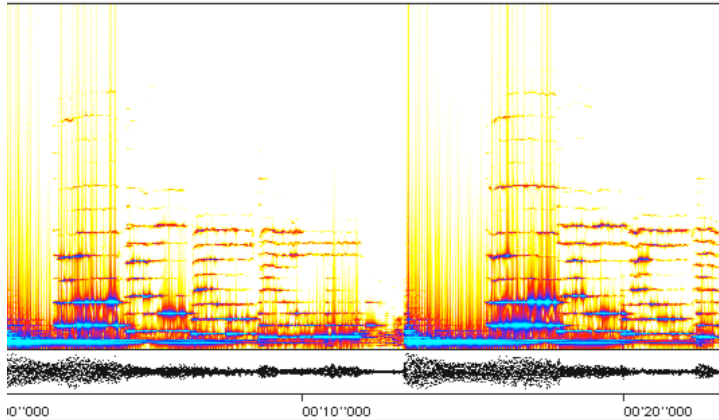


Figura N° 38. Sonograma de la alumna M.B.I. (soprano).

El cuarto ejemplo es una soprano, también principiante (ver Figura N° 39), quien canta en coros de aficionados. Al analizar su sonograma le indiqué el exceso de energía que empleaba al ejecutar

las escalas lo cual ocasionaba que no le alcanzara el aire y se cansara mucho. Al limitar los sobretonos su voz mejoró en afinación y en los coros donde participa le han comentado que su timbre es más de soprano, es decir, más puro. Desde luego, tuve que convencerla para que cantara de esta forma, que ella considera como más “ligera” y con menos cuerpo en la voz.

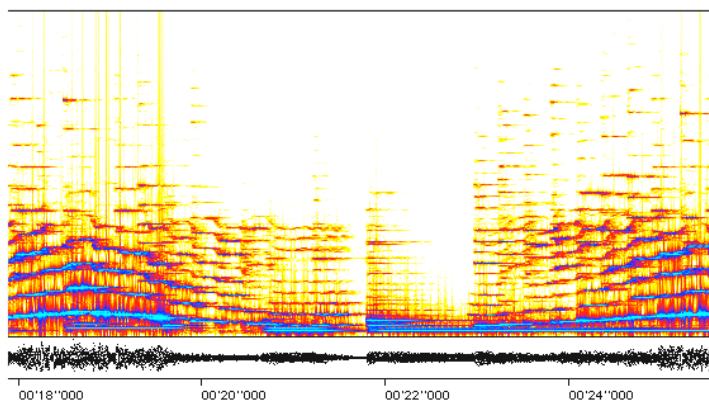


Figura N° 39. Sonograma de la alumna M.F.R. (soprano).

El quinto caso es una alumna soprano de experiencia (ver Figura N° 40) que se caracteriza por la pureza de su timbre -como es el caso de la mayoría de las sopranos- (ver Figura N° 41). Esta estudiante mencionó que se había interesado por el Curso porque le señalaban con frecuencia que mejorara la potencia de su voz, a lo cual ella se resistía y cuando lo intentaba, sentía que estaba gritando. Al pedirme mi opinión, le señalé que estaba totalmente de acuerdo con su criterio y le recomendé lo que hacían las sopranos notables: reforzar ciertas frecuencias para desarrollar una especie de *singing formant* y de esta forma optimizar el brillo de su voz sin derrochar energía o perder las cualidades positivas de su forma de cantar.

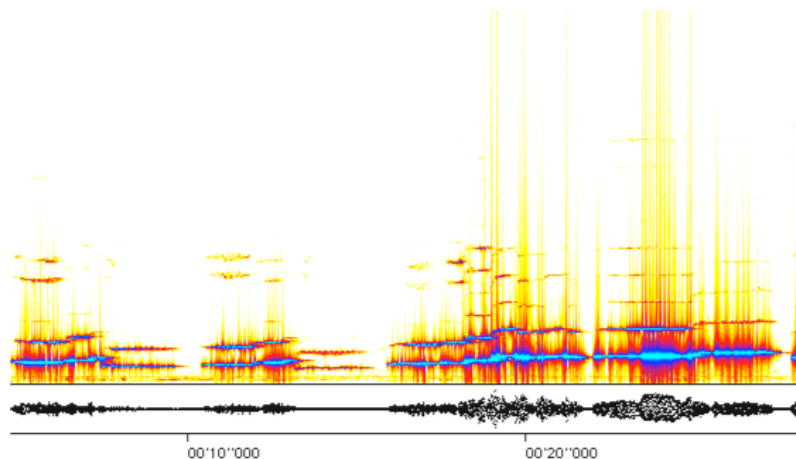


Figura N° 40. Sonograma de la alumna L.F.L. (soprano).

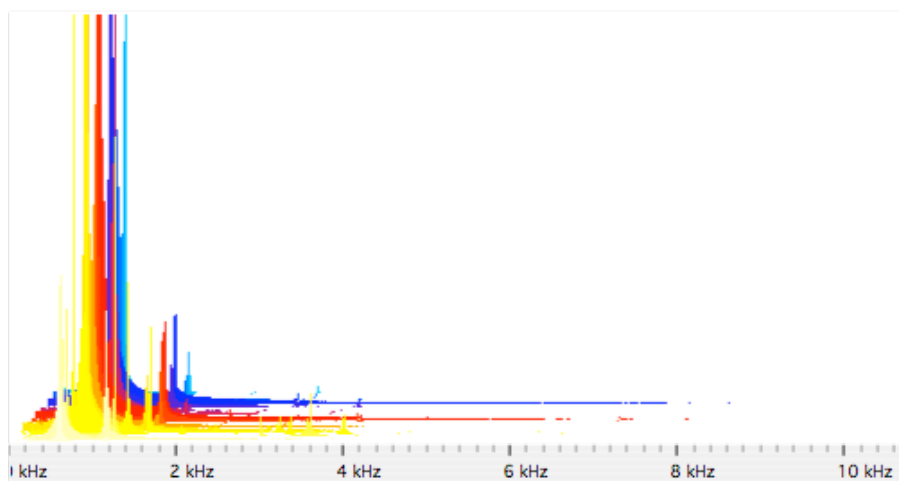


Figura N° 41. Sonograma tridimensional de la alumna A.A.B. (soprano), en el cual apreciamos un timbre de notable pureza, con gran concentración de energía en la frecuencia fundamental.

En conclusión, el análisis de las voces por medio de sonogramas debe realizarse con la mayor información posible apoyándonos en los recursos que nos brindan los últimos avances informáticos y adaptarlo a los objetivos específicos y los parámetros a desarrollar en cada caso.

Considero que, apoyado en experiencias anteriores, las soluciones ofrecidas a los alumnos por medio del análisis de sus sonogramas requieren muchos años de arduo trabajo mutuo para resolverse. No obstante, la experiencia me indica que a través del análisis de los sonogramas de las voces y con un trabajo adecuado podrían solucionarse la mayoría de los problemas vocales de los estudiantes.

Sin embargo, se requiere que el docente domine la materia, cuente con los conocimientos básicos para enfrentar los distintos casos y que conozca el estudio de los casos notables de cantantes famosos (tal y como se ilustraron anteriormente). Además es preciso señalar que, en el estudio, auxiliados por los sonogramas de las voces, la gestión del propio estudio por parte de los estudiantes resulta muy difícil, por lo que es imprescindible la presencia de un profesor experto para que los oriente y prevenga que los problemas resueltos no degeneren en vicios futuros.

4.2.3 Enseñanza del Canto mediante acciones físicas directas o por medio de sensaciones

Podemos afirmar que los especialistas dedicados al análisis de los diferentes procedimientos didácticos en el canto se dividen en dos grandes grupos o tendencias importantes que se orientan por su metodología de enseñanza.

Un primer grupo, como ya señalamos en el Capítulo 3, es el que William Vennard clasifica como promotores de una “*mechanistic pedagogy*”. Este grupo dirige su enseñanza hacia un conjunto de orientaciones proporcionadas al alumno para que él mismo ejecute directamente. En este sentido, encontramos tendencias o métodos para dominar parámetros como la posición del cuerpo, el levantamiento del velo del paladar, el dominio de los músculos de la lengua, el control de la respiración y el apoyo así como la relajación del maxilar inferior.

Por otra parte, en el segundo grupo –que yo denominaría como “gestálticos”- encontramos a numerosos pedagogos que recomiendan una enseñanza por medio de sensaciones;²⁹ es decir, el docente ejemplifica –la mayoría de los casos utilizando su propia voz– los patrones ideales a seguir y sugiere al alumno pautas en cuanto al comportamiento de determinadas partes de su cuerpo por medio de sensaciones indirectas. De esta forma se percatan de las analogías con fenómenos fisiológicos similares -a veces totalmente arbitrarios o confusos- y con un contenido subjetivo.

Así, la acción de relajar el abdomen en la inspiración se convierte en “respiración abdominal”, acción imposible desde el punto de vista fisiológico ya que la respiración se produce en los pulmones, los cuales se encuentran en la cavidad torácica, mientras que los defectos de tensar la faringe al emitir la voz se convierten en “cantar en la garganta”. De ahí que una correcta coordinación muscular al cantar se transforme en la colocación ideal de la voz, entre tantas otras arbitrarias analogías de difícil explicación para el profesor y posiblemente incomprensibles para los estudiantes y personas interesadas en el conocimiento del arte vocal.

Para analizar el fenómeno de la Enseñanza del Canto por medio de sensaciones he tomado fragmentos de los criterios de Madeleine Mansion, destacada maestra de canto francesa y notable en este tipo de enseñanza. Además, este análisis me permite comprobar los puntos de encuentro de la Pedagogía Vocal con la utilización de las teorías y principios constructivistas que expliqué en el Capítulo 3.

²⁹ MANSION, Madeleine: *El estudio del canto*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947, p. 13.

De tal manera el aprendizaje por sensaciones considera muchos de los procedimientos del aprendizaje significativo ya que establece conceptos claves como cantar “adelante” o “en la máscara”, los cuales resultan muy claros para cantantes destacados o eximios, quienes por su probada destreza llegan a experimentar estas sensaciones, aunque “resultan misteriosos e indescifrables para los principiantes”.³⁰

Como es lógico, este tipo de enseñanza limita la utilización de términos anatómicos que aparecen en textos y métodos de canto con criterios científicos. En este sentido, Mansion determina que para el cantante no es necesario el conocimiento, ni la memorización de los nombres científicos de los huesos, músculos y cartílagos que contribuyen a la producción de la voz.³¹

Si bien comparto el criterio de la autora al respecto, también opino que no debe demeritarse la labor de investigación de autores como Vennard, Miller, Sundberg y Titze, quienes en sus textos ofrecen una detallada y exhaustiva información sobre la anatomía y la fisiología del aparato vocal; y aunque parezca que no tienen una utilidad inmediata y directa para el estudiante de canto, sí aclaran muchas de las dudas que se presentan.

Asimismo, explicaciones en este campo nos ayudan a los docentes para futuras investigaciones así como para la comprensión de los fenómenos vocálicos. No obstante, siempre estará abierta la polémica si son estrictamente necesarios los conocimientos anatómicos para los cantantes, sobre todo tomando en cuenta los criterios de especialización expuestos a lo largo del presente trabajo.

De cualquier modo, lo interesante del hecho resulta al ver en los textos de autores que consideran innecesarios los conocimientos anatómicos, donde incluyen esquemas que simplifican gráficamente tales fenómenos y ratifican con ello la importancia del conocimiento de la anatomía del aparato vocal.

Por otra parte, el tiempo empleado para el dominio de los procedimientos y técnicas propios del arte vocal –que requieren una esmerada dedicación tanto de maestros como de alumnos- limita la profundización en los detalles anatómicos. Sin embargo, considero que, en el caso de los cantantes, es estrictamente obligatorio un conocimiento básico de las partes del cuerpo humano que componen el aparato de fonación.

Para la Pedagogía Vocal, la discusión del planteamiento de la investigación de Mansion al definir como “pérdida de tiempo” las extensas explicaciones sobre las “consideraciones fonéticas de cada vocal y cada consonante”, así como la abertura de la boca por ellas requerida, resulta crucial. La

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, pp. 28-33.

autora matiza su planteamiento afirmando que “son suficientes algunas nociones elementales, claras y sencillas para comprender el mecanismo del canto” con vistas a “dar una explicación lo más clara posible de la técnica vocal”.

En un principio este planteamiento resulta incuestionable, pero su interpretación literal imposibilita el establecimiento de una técnica real y efectiva, al limitar los objetivos a evaluar. Más adelante, ilustro con ejemplos de partituras musicales los ejercicios que demuestran la conveniencia de trabajar detalladamente los principales parámetros vocales.

Otra de las características de este método establece que acciones como “dirigirse a la inteligencia y la imaginación” y “explicar el mayor número de cosas posibles a los alumnos”, son criterios básicos para desarrollarlo con eficacia; sin embargo, a pesar de tener un fundamento teórico deben complementarse con procedimientos didácticos que sean eficientes.

La solución que surgió a partir de este trabajo de investigación fue la aplicación de los principios de la terapia gestáltica que recomienda concretar las sensaciones vocales a través de imágenes y ejercicios elementales para obtener los resultados esperados. Así, si le indicamos con claridad: “cántese hacia adelante” o “en la máscara”, también debe indicársele cómo llegar a estas posiciones.

Por otro lado, en la Enseñanza del Canto los profesores utilizamos expresiones como “coloca la voz” o “ataca las vocales en el paladar blando” dirigidas al subconsciente del estudiante. En estos casos la mayoría de los profesores no alertamos a los alumnos de no intelectualizar o razonar estas órdenes, lo cual genera confusión. En estos casos la experiencia me indica de explicar claramente al estudiante que no debe de “razonar” estas órdenes o sugerencias dirigidas a su subconsciente e incluso indicarle que, ante tales planteamientos, debe continuar cantando el ejercicio sin escuchar de forma atenta las indicaciones del profesor.

Los análisis realizados en el presente trabajo me indican que estas dos formas de inducir sensaciones (consciente e inconscientemente) son dos variantes del aprendizaje significativo o aplicaciones de las teorías de Piaget, explicado con anterioridad, en el Capítulo 3. Ambas formas, válidas e incluyentes, pueden emplearse en cada caso según las características del estudiante, pero es necesario explicar previamente al alumno si debe razonar o no las indicaciones.

En este sentido, en mi análisis coincido con los criterios de considerar la enseñanza por medio de sensaciones como una teoría promotora de conceptos abstractos y elaborados que estimulan la profundización teórica y un estudio más especializado. Sin embargo, considero incorrecto etiquetar la enseñanza por medio de sensaciones como un conjunto ideal de procedimientos puramente razonado e

intelectual y, en el otro extremo, encasillar a la enseñanza por medio de órdenes como una pedagogía que promueve la imitación de manera irracional.

Por otra parte, el razonamiento de incluir a los propulsores de una técnica de canto basada en factores objetivos dentro del grupo de maestros que emplean técnicas de imitación nos conduce al peligroso criterio de considerar la idea de que el arte del canto es patrimonio exclusivo de una minoría privilegiada, sin considerar que todas las personas tienen el derecho de cultivar sus cualidades artísticas, ya que la enseñanza por imitación, desde un punto de vista limitado o estrecho, puede garantizar a los maestros un dominio casi absoluto de sus discípulos, que aprenden imitando siempre y sin comprender los principios que rigen el mecanismo vocal.

Como aprecia el lector he presentado este fenómeno de forma radical, directa y en una forma tal que claramente me ubica en el campo de los especialistas opuestos al criterio de enseñar el canto por medio de sensaciones. Sin embargo, en la realidad los pedagogos vocales nos inclinamos por un sincretismo de ambos procedimientos por un hecho -que aunque resulte paradójico y de difícil comprensión- real e incuestionable: debido a la naturaleza humana, la enseñanza por medio de sensaciones funciona y la experiencia me confirma que los estudiantes, por iniciativa propia “crean” sus propios recursos de sensaciones y por estos medios resuelven problemas a veces de forma inexplicable si no fuera por la complejidad de la naturaleza humana, como ya señalé anteriormente.

Por la importancia de este fenómeno, incluí en esta investigación, las experiencias que recopilé relacionadas con la problemática de la enseñanza por medio de acciones físicas directas y por medio de sensaciones, de este modo establecí en mi análisis un criterio científico independiente de mis preferencias, enfocado hacia la orientación del alumno a través de indicaciones directas y claras.

Del mismo modo debo confesar que las rotundas evidencias empíricas me obligan a combinar ambos procedimientos. Así, los resultados obtenidos confirman la necesidad de realizar estudios que aclaren las tendencias en cuanto a la Enseñanza del Canto por medio de sensaciones y perfeccionen las diferentes metodologías pedagógicas empleadas para este fin.

Un valioso antecedente de la Enseñanza del Canto por sensaciones es el planteamiento que podemos deducir del análisis de las obras de Claudio Monteverdi³² con relación a la interpretación de los *recitativos* en las óperas. Al respecto, recordemos también las propuestas de los contemporáneos de Monteverdi de la *Camerata* florentina, que estudiamos en el Capítulo 2, en las que se concedía gran

³² MONTEVERDI, Claudio: *L. Orfeo: Favola in Musica*. Novello Publishing, Londres, 1968.

importancia al poder intrínseco de las palabras desde el punto de vista expresivo y las consecuencias de este fenómeno en la emisión de la voz.

Annibale Giannuario³³ en su análisis de las obras y planteamientos de Monteverdi establece que la intención dramática determina la palabra seleccionada, confiriéndole a ésta ciertas características intrínsecas de armonía y ritmo que controlan a su vez la forma de decirla. Para ilustrarlo propone un sonograma rudimentario –recordemos que su ponencia fue realizada en 1976– donde expone una interesante teoría con respecto a la “modulación expresiva” monteverdiana.

En el siguiente sonograma,³⁴ Giannuario plantea la ejecución de la frase *Lasciatemi morire*³⁵ del *Lamento* de la Ópera *Ariana* de Claudio Monteverdi con tres intenciones vocales diferentes que a su vez determinan distintos timbres. (Ver Figura N° 42).

Con la primera forma o intención, la frase es ejecutada, según denomina Giannuario como *Rectotono*, sin intención dramática. En la segunda, el fragmento es interpretado con *Dizione emotiva*, con grandes fluctuaciones de timbre o exagerando las intenciones dramáticas. En la tercera forma, que denomina Giannuario como “monteverdiana” se obtiene la *Dizione modulata* otorgándole a la frase su valor emotivo intrínseco exacto, mediante el dominio de los parámetros acústicos de tiempo y frecuencia que ésta posee y que son independientes de las cualidades del timbre de la voz del intérprete.

³³ GIANNUARIO, Annibale: “La voce umana e la seconda pratica” ponencia del II Congreso Internacional de Musicología, 1976, p. 3.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ MONTEVERDI, Claudio: “Lasciatemi morire” Aria de la Ópera *Ariana* de C. Monteverdi en A.A.V.V.: *Twenty-Four Italian Songs and Arias of the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. Schirmer’s Library New York, 1948, p. 65.

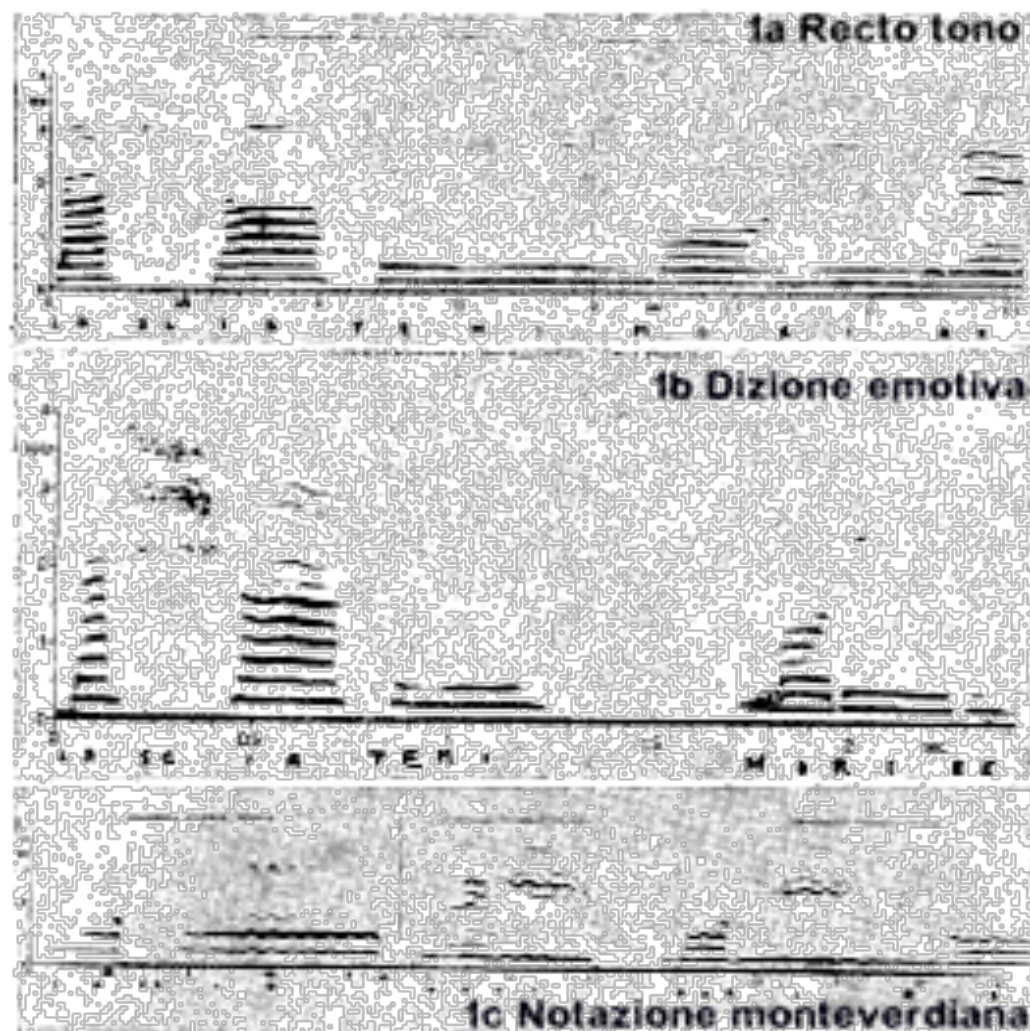


Figura N° 42. Sonogramas de tres formas de ejecución de la frase *Lasciatemi morire* del *Lamento de Ariana* de la Ópera *Ariana* de Claudio Monteverdi.

La interpretación que Giannuario denomina “monteverdiana” por medio de la *Dizione modulata* merece ser estudiada ampliamente con los medios informáticos actuales, ya que su empleo resultaría muy útil en el campo de la ciencia de la voz. Comento este detalle debido a que en la segunda etapa del Curso tuve un caso que lo comprueba y que a continuación expongo.

Una alumna que había asimilado realmente los principales parámetros técnicos vocales, disciplinada y con un entrenado oído, no lograba perfeccionar su canto y el timbre resultante era desequilibrado, “desapoyado” y “descolocado”, según la terminología vocal, pese a todos los esfuerzos de ella, del grupo y míos. Al explicarle en una clase teórica los fundamentos de la dicción modulada, es decir, concediéndole a cada palabra su intención expresiva intrínseca, provocó el cambio vocal radical y sorprendente.

Esto es, su voz “se colocó” en los resonadores y, de esta forma, logró llevar a la práctica todos los parámetros técnicos en los que habíamos insistido y practicado con tanta frecuencia en el Curso. Como detalle curioso debo señalar que al cuestionar a la alumna el porqué no cantaba siempre con esta intención, “colocación de la voz” y “apoyo”, manifestó que tenía el concepto de que los “preclásicos” se cantaban de forma plana, sin grandes recursos expresivos para diferenciarlos de la forma de cantar del romanticismo.

Este planteamiento me brindó la oportunidad de exponer cómo la dicción modulada o expresiva “monteverdiana” se apoya en el contenido dramático intrínseco de cada palabra, realidad que como ya hemos explicado, proviene de una intención determinada y, a su vez, condiciona a cada palabra un timbre o armonía interior y un ritmo que refuerzan el contenido dramático; planteamiento totalmente diferente propuesto por una intención romántica que, desde el punto de vista musical, se sustenta en la elaboración de frases musicales, armonías y ritmos elaborados y complejos.

Tal ejemplo me obliga a reconsiderar la importancia del estudio del canto por medio de sensaciones como complemento a una pedagogía respaldada en orientaciones físicas directas. Para analizar los principales planteamientos en que se basa la problemática de este tipo de enseñanza nos hemos apoyado en ejercicios de vocalización, tradicionalmente empleados en la Enseñanza del Canto

Como modelo tomamos el ejercicio inicial de Vennard,³⁶ adaptado a una quinta del original de una octava (ver Figura N° 43), el cual resulta excelente para lograr una óptima relajación del aparato vocal. Este ejercicio debe ejecutarse con soltura, evitando una actitud excesivamente relajada o blanda que sólo conduciría a un indeseable sonido “tonto” o “desapoyado”.

³⁶ Tomado de VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Op. cit. p. 214. Nota: reducido a una quinta y transcrito por el autor con el programa *Finale*.



Figura N° 43. Ejercicio inicial de William Vennard.

Los ejercicios de vocalización franceses -con frecuencia copiados y reproducidos sin acreditar en numerosos textos- en los que se desarrollan de manera efectiva y directa parámetros físicos como el trabajo de los músculos de la lengua, los “continuentes” nasales y dicción de fonemas complicados, son ejemplos de orientaciones sugeridas al alumno para ser ejecutadas de forma directa. Muchos de estos ejercicios facilitan e introducen la realización de otras vocalizaciones tradicionales italianas como el ejercicio del *bel canto*.³⁷ (Ver Figura N° 44).



Figura N° 44. Ejercicio típico del *bel canto* para desarrollar la resonancia nasofaríngea.

El ejercicio siguiente³⁸ propuesto por Miller para el desarrollo de los “continuentes” nasales y mejorar el fraseo musical mediante un canto más “ligado” aprovecha el reflejo inconsciente del cuerpo humano para desbloquear el conducto respiratorio bucal al obstruir las fosas nasales.



Figura N° 45. Ejercicio para desarrollar los “continuentes” nasales.
Las vocales con * marca se ejecutan con la nariz tapada con ayuda de los dedos.

³⁷ Tomado de SCHILLER INSTITUTE: Tuning and Registration. (Book I. *Introduction and Human Singing Voice*), p. 158.

³⁸ Tomado del libro MILLER Richard: *Training tenor voices*. Op. cit., pp. 82-92 y reproducido por el autor mediante el programa Finale.

Otros ejemplos de ejercicios que se sugirieron estaban orientados a que el estudiante llevara a cabo la ejecución de acciones físicas, como movimientos de la lengua³⁹ (ver Figura N° 46) y el maxilar⁴⁰ (ver Figura N° 47), los cuales debe ejecutar directamente y con destreza. Entre ellos destaco los siguientes:

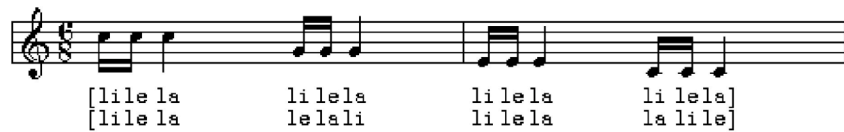


Figura N° 46. Ejercicio para el trabajo de los músculos de la lengua articulando vocales cerradas (i), semicerradas (e) y abiertas (a).



Figura N° 47. Ejercicio para relajar el maxilar.

Ahora bien, mediante la “combinación mecánica” de las vocales “a” e “i” el cantante logra “sin pensar” la homogeneización⁴¹ de éstas impartiendo a dichas vocales características comunes. (Ver Figura N° 48).

³⁹ Tomado de “L’Atelier du Chanteur”, www.chanteur.net/exosVoc/vaz015.htm. 20/05/06

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.



Figura N° 48. Ejercicio para homogeneizar las vocales, es decir dar a la “a” las características de la “i” y viceversa.

Los siguientes ejercicios son herederos de la denominada técnica “italiana”, de dominio público, con ejecución de 6 consonantes “f” seguidas para alcanzar la pronunciación labiodental de las vocales. Los autores recomiendan la ejecución inicial del ejercicio de la Figura N° 49 (respirando)⁴² y cuando éste sea dominado, realizar el de la Figura N° 50 (sin respirar).⁴³



Figura N° 49. Ejercicio para facilitar la integración de la emisión labiodental por medio de las consonantes “s” y “f” (con respiración).



Figura N° 50. Ejercicio para facilitar la integración de la emisión labiodental por medio de las consonantes “s” y “f” (sin respiración).

⁴² Ibídem.

⁴³ Ibídem.

El ejemplo a continuación (ver Figura N° 51)⁴⁴ combina el trabajo de relajación del maxilar al abrir la boca para pronunciar la “m” con la resonancia nasofaríngea. Nótese su similitud conceptual con el tradicional de *bel canto* de la figura rescatado por el Instituto Schiller:



Figura N° 51. Ejercicio de relajación del maxilar al abrir la boca para pronunciar la “m” con la resonancia nasofaríngea.

El siguiente ejercicio (ver Figura N° 52)⁴⁵ combina el trabajo de los músculos anteriores y posteriores de la lengua con el ascenso y el descenso del velo del paladar, desarrollando de forma práctica y funcional la resonancia en la nasofaringe y, al igual que los anteriores, no requiere un razonamiento riguroso por parte del estudiante:



Figura N° 52. Ejercicio combina el trabajo de los músculos de la lengua con la resonancia nasofaríngea.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

A continuación presento un ejercicio del dominio público que logra un resultado similar a los de las Figuras N° 51 y N° 52, sólo que en éste (ver Figura N° 53) se repite de manera mecánica una frase, casi como un “trabalenguas”. La ventaja es que el empleo de un conjunto de palabras con un determinado texto o sentido, despierta el interés del aprendiz al pronunciar un fonema y que pueda darle cierta intención; sin embargo, puede surgir la impresión equivocada de atribuir a la frase en sí falsos atributos pedagógicos vocales, tanto por parte del alumno como del maestro.



Figura N° 53. Ejercicio antiguo italiano del dominio público.

Al comparar el ejercicio para la ejecución del trino que propone Vennard (Figura N° 54)⁴⁶ con los del *L'Atelier du Chanteur* (Figuras N° 55 y N° 56), observamos que el primero, más básico, sugiere un aprendizaje que parte de una lógica musical y disminuye el valor de las figuras para lograr acelerar la interpretación de los intervalos y con ello la ejecución del trino.

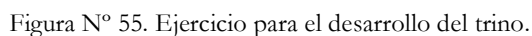


Figura N° 54. Ejercicio de Vennard para el trino.

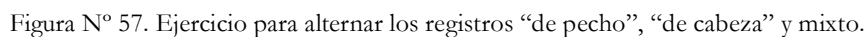
En tanto, los ejercicios del *L'Atelier du Chanteur*⁴⁷ trabajan las variaciones del timbre de la voz para estimular la presión subglótica y así facilitar la ejecución de este importante adorno musical. Además, los ejercicios del *L'Atelier* proponen ejercicios diferentes para trinos de segundas (mayores y menores), terceras, cuartas y otros intervalos.

⁴⁶ Tomado de VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technique*, Op. cit., p. 203 y transcrito por el autor con el programa Finale.

⁴⁷ Tomados de “L'Atelier du Chanteur”, www.chanteur.net/exosVoc/vaz015.htm . 20/05/06.



Ahora, a partir de aquí, incluyo ejemplos de la enseñanza por medio de sensaciones; método en el cual se requiere interprete el alumno determinadas analogías o imágenes sugeridas por el profesor. En el ejemplo de la Figura N° 57⁴⁸ se le sugiere al alumno que en su primera ejecución, vocalice el ejercicio totalmente con voz “de cabeza” o de “falsete” (indicado por el rombo) para de forma gradual ir pasando a voz “mixta” o “plena” (indicada por los puntos en negrita).



189

Debo aclarar que estas interpretaciones son realmente confusas incluso para los especialistas, ya que las definiciones de los términos utilizados en la mayoría de las ocasiones son ambiguas y los pedagogos eficientes se apoyan en ejemplos ejecutados por ellos mismos para hacerse entender por los estudiantes.

Por otra parte, ejercicios como el de Nubar (ver Figura N° 58)⁴⁹ logran facilitar la ejecución de sonidos “arpegiados” en el registro superior de la voz por medio del recurso rítmico de dar la impresión al cantante que la nota más importante es la que desciende (la corchea con puntillo) y no la más alta (la semicorchea).



Figura N° 58. Ejercicio de Nubar para arpeggios.

De esta forma, por medio de sensaciones facilitamos la adquisición de sonidos en el registro superior de la extensión vocal de un cantante. Como experiencia personal, recuerdo que la Maestra Nubar,⁵⁰ cuando percibía que un alumno lograba éxitos en la ejecución de un sonido, invariablemente le preguntaba: “¿Qué sentiste al hacerlo?” con el propósito evidente de que el alumno grabara y reprodujera las sensaciones adecuadas que le garantizaran el sonido deseado en otras situaciones.

A continuación otros modelos de ejercicios que combinan la eficacia didáctica por medio de sensaciones y por acciones físicas mecánicas. Por ejemplo, en el ejercicio de la Figura N° 59,⁵¹ la ejecución de vocales en “*staccato*” facilita la *sensación* de abertura del espacio posterior de la boca sobre la lengua y debajo del paladar. Los autores destacan que poder ejecutar la vocal “i” de esta forma revela una emisión libre de tensión innecesaria.

⁴⁹ Grabado por el autor en el *Curso de Técnica vocal e interpretación* en el Centro Internacional de Formación Musical de Niza, Francia, en agosto de 1991y transcrito por medio del programa Finale.

⁵⁰ NUBAR, Lorraine: “Curso de técnica vocal e interpretación”. Notas de clase tomadas por el autor en el Centro Internacional de Formación Musical de Niza, Francia, 1993.

⁵¹ Tomado de “L’Atelier du Chanteur”,www.chanteur.net/exosVoc/vaz015.htm. 20/05/06.



[a i a i a i a i a i a i a i a i a i a i
 i a i a i a i a i a i a i a i a i a i a i a i a i
 i a i a i a i]

El ejercicio de la Figura N° 61⁵³ combina la aplicación de los principios de ejecutar órdenes concretas –emitir sonidos con timbres claro u oscuro– para obtener, en consecuencia, ciertas sensaciones –colocación de la voz en la cabeza o el pecho– y trabajar el dominio del registro mixto. En esta vocalización podemos apreciar la influencia de los principios vertidos por Manuel García II con referencia a los timbres claro y oscuro.

⁵³ *Ibidem.*

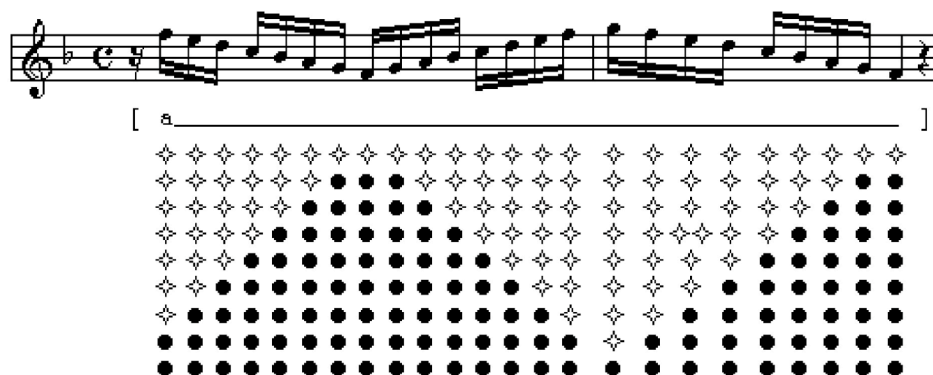


Figura No. 61. Ejercicio para la voz mixta.

En el ejercicio que sigue se establece una interesante analogía para favorecer la realización de sonidos *piano*. Al subir de la nota “do” (fuerte) a la “do#” (*piano*) se va “oscureciendo” gradualmente el “color” de la vocal de la “a” (de timbre claro) a la “o” y posteriormente a la “u” (de timbre oscuro). De esta forma se obtiene el efecto de realizar un sonido más *piano* “oscureciéndolo”, algo similar a lo que realizan los pintores cuando quieren representar en un plano de dos dimensiones la impresión de cercanía o lejanía por medio de las tonalidades de un determinado color. (Ver Figura N° 62).⁵⁴

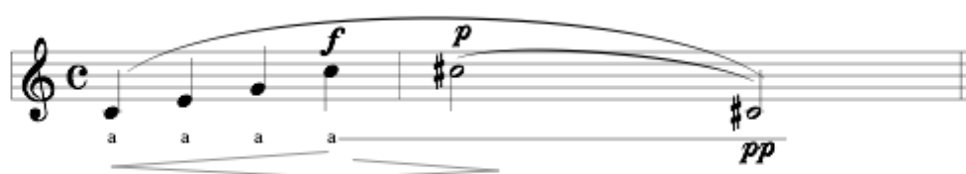


Figura N° 62. Ejercicio para desarrollar los sonidos *piano* oscureciendo las vocales o empleando en el ámbito auditivo una analogía propia de un efecto visual.

El ejercicio de la figura No. 63,⁵⁵ según los autores, es útil para desarrollar la voz mixta en cantantes del género masculino y no debe adaptarse a las mujeres, lo cual he podido constatar en mi experiencia.

⁵⁴ Ejercicio tomado por el autor de una clase con el profesor Sergio Tulián. 20/10/83 en La Habana.

⁵⁵ Tomado de “L’Atelier du Chanteur”, www.chanteur.net/exosVoc/vaz015.htm, 20/05/06.



Figura N° 63. Ejercicio para el desarrollo de la voz mixta en los hombres. Es evidente para el lector con lo anteriormente expuesto la eficiente combinación de los métodos de enseñanza por medio de sensaciones y por orientaciones concretas. Sin embargo, encuentro aún inexplicable que en los textos donde se muestran ejemplos teóricos y prácticos de la Enseñanza del Canto no se aclare de forma concluyente esta importante premisa.

Asimismo considero fundamental que al alumno se le explique si debe interpretar imágenes, recursos auxiliares y analogías, o si, por el contrario, debe ejecutar los ejercicios de forma mecánica para obtener resultados técnicos que posteriormente se reflejarán en el contenido artístico de su interpretación. Aunque vale la pena aclarar que la combinación de ambos métodos requiere de un esfuerzo pedagógico adicional por parte del docente.

En las conclusiones generales de la investigación y de acuerdo con los presupuestos establecidos en la metodología explicada en el Capítulo 1, realizo un análisis detallado de los principales resultados obtenidos en las dos etapas del Curso de aplicación de nuevas tecnologías, teniendo en cuenta la clara relación entre estos resultados generales, las conclusiones sobre los aspectos más importantes de la Historia de la Pedagogía Vocal que expliqué en el Capítulo 2 y la síntesis sobre las corrientes pedagógicas modernas que aparecen en el Capítulo 3 del presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V.: *Twenty-Four Italian Songs and Arias of the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. Schirmer's Library, New York, 1948.

ALEXANDER, F. Matthias: *El uso de sí mismo*. Urano, Barcelona, 1995.

KRISTI, G: *Stanislavsky en la Ópera*. Arte y Literatura, La Habana, 1988.

MANSION, Madeleine: *El estudio del canto*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947.

MILLER Richard: *The Structure of Singing*. Schirmer, New York, 1986.

MILLER Richard: *Training tenor voices*. Schirmer, New York, 1993.

MONTEVERDI, Claudio: *L Orfeo: Favola in Musica*. Novello Publishing, Londres, 1968.

SCHILLER INSTITUTE: *Tuning and Registration. (Book I. Introduction and Human Singing Voice)*, Schiller Institute, Washington, D.C, 1992.

STANISLAVSKY, Konstantin: *Un actor se prepara*. Diana, Ciudad de México, 33ª impresión, 2000.

TITZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Prentice Hall, Nueva York, 1994.

VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968.

ARTÍCULOS Y NOTAS DE CLASE:

DEWEY, John: “Introducción” en ALEXANDER, F. M.: *El uso de sí mismo*. Urano, Barcelona, 1995, pp. 15-21.

NUBAR, Lorraine: “Curso de técnica vocal e interpretación”. Notas de clase tomadas por el autor en el Centro Internacional de Formación Musical de Niza, Francia, 1993.

TULIÁN, Sergio: “Curso de canto”. Notas de clase tomadas por el autor en el citado curso en La Habana, Cuba, 1984.

PÁGINAS WEB:

ALCÁNTARA, Pedro de : *Alexander Technique for Musicians Teachers*.

www.pedrodealcantara.com/practical_lesson.html

A.A.V.V.: “L’Atelier du Chanteur”. www.chanteur.net/exosVoc/vaz015.htm

GIANNUARIO, Annibale: “La voce umana e la seconda pratica” ponencia del II Congreso Internacional de Musicología, 1976.

HIGGINBOTHAM, Carlton: “Leonard Warren (1911-1960)” Consulta el 20/05/06 de la página electrónica: www.bassocantante.com/opera/warren.html

GRABACIONES:

ANDERSON, Marian: “Aufenthalt” de SCHUBERT, F. en *Schubert and Schumann Lieder*, pista 12, RCA Red Seal.

BJÖERLING, Jussi: “Ingemisco” de *Requiem* de VERDI, G. en *Greatest Singers of the Century*, pista 13, EMI.

CALLAS, Maria: “Casta diva” de *Norma* de BELLINI, V. en *Greatest Singers of the Century*, pista 9, EMI.

CARUSO, Enrico: “Celeste Aida” de *Aida* de VERDI, G. en *Caruso canta a Verdi: Grabaciones históricas*, pista 10, YO-YO Records.

CHALIAPIN, Fedor: “Monólogo de Boris” de *Boris Godunov* de MUSSORGSKY, M. en *The World's Leading Interpreters of Music*, pista 11, MELODIA.

DELLER, Alfred: “Strike the Viol” de PURCELL, H. en *Come Ye Sons Of Art*, pista 1, LONDON.

FLAGSTAD, Kirsten: “An die Musik” (Op. 88, No. 4) de SCHUBERT, F. en *A Song Recital by Kirsten Flagstad*, pista 2, RCA Red Seal.

GRUBEROVA, Edita: “Der Holle Rache” de *La flauta Mágica* de MOZART, W. A. pista 13, TELDEC.

HENDRICKS, Barbara: “Dove Sono” de *Le Nozze di Figaro* de MOZART, W. A. en *Mozart-Airs The Concert & D'Opera*, pista 7, EMI.

KIPNIS, Alexander: “Al senti stringo e parto” de *Ariodante* de HAENDEL, G. F. en *Opera Arias and Songs*, pista 1. Columbia Masterworks.

LONDON, George: “Ecco il mondo” de *Mefistofele* de BOITO, A. en *Of Gods and Demons*, pista 3, Columbia Masterworks.

MONACO Del, Mario: “Ora e per sempre addio” de *Otello* de VERDI, G. en *Mario del Monaco El primer Otello*, FONO 079, pista 2.

MORESCHI, Alessandro: “Ave Maria” de GOUDNOD, Ch. sobre un tema de BACH, J. S.

grabación tomada de la página electrónica:

http://www.elzapping.com/index.php/weblog/alessandro_moreschi_el_ultimo_castrati/, creada el 02/ 08/05 y consultada el 20/05/06.

MORESCHI, Alessandro: “Laudamus Te” de CAPOCCI, G. en *Moreschi*, pista 2, Perla Opal No.9823.

NERONI, Luciano: “Aria de Don Pasquale” de *Don Pasquale* de DONIZETTI, G. en *Selecciones de Ópera*, pista 1, ROYALE.

PRICE, Leontyne: “Ritorna vincitor” de *Aida* de VERDI, G. en *Ten Top Sopranos*, pista 7, LONDON/DECCA.

ROSSI-LEMINI, Nicolo: “Canción de la pulga” de MUSSORGSKY, M. en *Russian Songs from Songs and Dances of Death*, pista 5, SUMMIT.

SIEPI, Cesare: Aria de *Los Hugonotes* de MEYERBEER, G. en *Operatic Arias*, pista 5, LONDON.

SIMIONATO, Giulietta: “Una voce poco fa” de *El barbero de Sevilla* de ROSSINI, G. en *El barbero de Sevilla*, pista 4, LONDON.

SINIAVSKAYA, Tamara: “La canción de la gitana” de CHAIKOVSKY, P. en *Romances de Chaikovsky y Rachmaninov*, pista 4, MELODIA.

STIGNANI, Ebe: Frase “Ritorna vincitor” del I Acto de *Aida* de VERDI, G. en *Aida*, pista 1, LONDON/DECCA.

TEBALDI, Renata: “Si, mi chiamano Mimi” de *La Boheme* de PUCCINI, G. en *Highlights: La boheme*, pista 1, London Records.

WARREN, Leonard: “Il ballen del suo sorriso” del *Trovador* de VERDI, G. en *Verdi - Il Trovatore*, RCA.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES FINALES

El presente y último capítulo contiene las conclusiones generales más importantes desarrolladas a partir de los objetivos fundamentales de la investigación cruzadas con las experiencias elaboradas en los Cursos experimentales. Así mismo, el lector habrá apreciado al final de cada capítulo las conclusiones específicas de los temas expuestos en él.

Los logros que se obtuvieron a partir del empleo de la metodología cualitativa, fueron los esperados y resultó conveniente utilizarla, ya que las características de la investigación pertenecen al ámbito de la Psicopedagogía con grupos humanos como protagonistas. Por otra parte, posterior al análisis de la amplia base teórica consultada, surgieron otras importantes vertientes referidas a la Pedagogía Vocal que merecen ser expuestas en posteriores trabajos y abren líneas de investigación futuras.

Además, destaco el grado de participación de las personas que colaboraron en el desarrollo de la investigación. En este sentido, considero imprescindible señalar que las conclusiones más importantes fueron gracias a la confrontación real con los alumnos de los cursos experimentales y sus vivencias; experiencias que permitieron superar, en gran medida, la carencia de estudios específicos sobre el tema y contar con un abanico de opiniones más amplio.

No obstante lo señalado anteriormente, debo agregar las resistencias que encontré por parte de muchos de los actores participantes, léase alumnos, profesores, e incluso, personal administrativo con quienes tuve contacto en el proceso de indagación y ejecución, que convierten cualquier trabajo de investigación en el campo de la Pedagogía Vocal en un fenómeno sin precedentes. Este problema se complica aún más con las carencias reales de medios didácticos, programas de estudio y tecnologías de enseñanza específicos para la enseñanza del canto.

Por tanto, el presente trabajo destaca la apertura de posibilidades a los artistas y pedagogos musicales de buscar respuestas a sus problemas a partir de los métodos de la investigación cualitativa y, de esta forma, lograr que nuestra labor se inserte adecuadamente en la problemática de los grupos sociales con quienes interactuamos.

Es preciso señalar también que los programas de estudio de las diferentes escuelas de canto y conservatorios no se pueden clasificar esquemáticamente como sólo conductistas o cognitivistas. Por ejemplo, en el programa del Conservatorio *S. Pietro Maieia* de Nápoles, analizado en el Capítulo 3 como

representativo de una tendencia que considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividades de estímulo y respuesta, en realidad es heredero de los principios de los grandes maestros *castrati*, que como vimos en el Capítulo 2, ofrecían actividades con algunas tendencias centradas en el estudiante.

En este sentido, los profesores de canto, al margen de los criterios conductistas que encontramos en los planes de estudio de los centros docentes, debemos identificar los aspectos efectivos que estimulen a los discentes, aprender a dispensarlos o rechazarlos de la forma más eficiente posible y presentar los estímulos reflejos que se quieren asociar con la suficiente frecuencia y temporalidad para asegurar la reacción deseada por parte de los alumnos.

De esta forma, logramos que los estudiantes respondan activamente al material de aprendizaje y lo relacionen con el programa de su diseño cognitivo. Además, el material de aprendizaje debe estructurarse y presentarse en forma organizada y compatible con el aprendizaje previo de los alumnos. Sobre la base de la estructura cognitiva de los estudiantes y los nuevos conocimientos aportados por los profesores se logra incrementar el desarrollo cognitivo de los alumnos.

En la especialidad que nos ocupa, es decir, la Enseñanza del Canto, este problema nos plantea la respuesta a un cuestionamiento fundamental que resumimos con las preguntas: ¿Todos podemos cantar? ¿Todos podemos desarrollar por medio de una adecuada formación cualidades satisfactorias en el canto? La primera pregunta, de carácter básico, la podemos contestar afirmando que cualquier persona con un aparato vocal sano y que sea capaz de identificar los intervalos musicales puede hacerlo. Sin embargo, la segunda pregunta nos plantea a los pedagogos vocales la necesidad de lograr incrementar el desarrollo cognitivo de los estudiantes potenciales por medio de adecuadas tecnologías de enseñanza. Este incremento del desarrollo cognitivo se relaciona con los conocimientos previos y las aptitudes de los alumnos.

Como mencioné anteriormente en el Capítulo 2, desde sus inicios el arte vocal era impartido por los maestros a discípulos o aprendices con talento natural y condiciones excepcionales. Seguramente, en ocasiones, los maestros tenían que impartir clases a un limitado grupo de personas de amplios recursos económicos –los casos de potenciales mecenas– pero limitado talento artístico. El criterio de limitar la formación artístico-musical a individuos privilegiados con innegable talento y condiciones excepcionales se mantiene hasta nuestros días en la mayoría de los centros dedicados a la formación de cantantes. Sin embargo, sabemos que existen muchas personas con condiciones naturales y aptitudes notables pero incapaces de someterse a las duras tareas que requiere la formación artística.

En el canto, existen abundantes ejemplos de personas con excelente voz y talento musical pero que ven limitado su desarrollo por insuficiencias en otros factores importantes. Recuerdo al lector los casos lamentables, ya referidos en el Capítulo 2, acerca de los niños que eran castrados antes de la pubertad por tener en su infancia aparentes condiciones para el canto, pero que no podían someterse a

las duras condiciones de los conservatorios. En el otro extremo, se encuentran los estudiantes en proceso de formación a nivel profesional –técnico medio y licenciatura–, con deficiencias aparentes pero con amplias posibilidades de desarrollo si son orientados adecuadamente.

De esta reflexión confirmo que los especialistas en la Enseñanza del Canto debemos poseer las herramientas tecnológicas asentadas en metodologías de enseñanza que garanticen la formación de alumnos con estructuras cognitivas y velocidades de aprendizaje diversas. Debido a las características únicas de la Pedagogía Vocal que la diferencian de otras especialidades artísticas y musicales, éstas son acotadas por la ponderación de los atributos personales de los docentes y discentes como principales protagonistas, dado que el objeto productor de valores culturales es el mismo cuerpo del artista, al cual se unen otros factores tan importantes como la dicotomía de si los pedagogos vocales deben ser o no artistas con experiencia.

Si bien es cierto que, en gran medida, este problema se manifiesta en otras especialidades artísticas, es innegable el hecho de que en el caso del canto este fenómeno se hace más notable aún, realidad que fundamento al constatar que en la mayoría de las escuelas especializadas en la Enseñanza del Canto en todo el mundo, gran parte de los profesores son artistas que no han recibido una formación académica ortodoxa y resultan ser los más solicitados por los estudiantes.

A lo largo de mi investigación he resaltado la importancia de que los profesores de canto deberíamos de mantener una actitud como la de Manuel García (hijo) –no interpretar mecánicamente sus escritos– y seguir su ejemplo de investigador con el objetivo de desarrollar nuestra especialidad con criterios verdaderamente científicos.

Coincido plenamente con Vennard¹ cuando señala que en los *curriculum vitae* de los profesores de canto, además de los conocimientos de acústica, física, psicología, anatomía y fisiología del tracto vocal, también deberían incluirse cursos especializados de terminología científica, para poder aplicar correctamente la información necesaria así como las herramientas y procedimientos que permitan su adecuada clasificación e interpretación.

En mi opinión, los pedagogos vocales para ser consecuentes con un criterio verdaderamente científico debemos apoyarnos en estudios de metodologías sólidas y que conduzcan a una verdadera ciencia de la voz, especialidad relacionada muy estrechamente con la *Vocología* propuesta por Ingo Titze.² Considero que la definición y el alcance de las diferentes especialidades científicas relacionadas directa o indirectamente con la Pedagogía Vocal es una tarea de extraordinaria urgencia, aunque por supuesto este importante acotamiento sobrepasa las propuestas del presente trabajo.

¹ VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Op. cit., p. 192.

² TITZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Op. cit., p. xxiii.

Lo anterior apoya mi criterio sobre las desfavorables consecuencias de las innecesarias intromisiones de otras especialidades en la Enseñanza del Canto y que pueden atenuarse con una correcta definición y precisión de los alcances y limitaciones de las diferentes ramas del conocimiento humano que intervienen en el fenómeno de la producción vocal.

Asimismo, los pedagogos vocales debemos aceptar el “mosaico andrógino” alertado por Vennard, del cual se habló con anterioridad. En este sentido, destaca que en la mayoría de las escuelas de canto actuales no existen planes específicos para la voz de contratenor y menos aún para las voces de castrados naturales que puedan presentarse. Por ejemplo, en el primer Curso experimental se presentó el caso de un estudiante con todas las características *vocales* –subrayando que no pude apoyarme en otros aspectos, por razones obvias– de ser un castrado natural.

El problema de género en la Pedagogía Vocal, además de los puntos analizados en el Capítulo 2, plantea otra interesante variante en la práctica donde se favorece que los alumnos del sexo masculino estudien con profesoras mujeres y el mismo caso de las alumnas con profesores varones. Este criterio presenta una contradicción evidente con las características didácticas del canto, en las que la imitación es un elemento decisivo. Pienso que esta dicotomía debe ser analizada con rigor y amplios criterios que consideren las causas y consecuencias que este problema de género implica.

Otra consideración merecen los planteamientos sobre la problemática de los géneros, como los criterios de Despíns³ cuando analiza un caso sobre la base de un estudio realizado en un curso de primer año de secundaria en Argentina donde se le presentó a un grupo de escolares la película de “*Pedro el lobo*” con música de Prokofiev, el resultado fue que la mayoría de las niñas manifestaban más atención y emoción cuando el nivel de la conversación era intenso y excitante mientras que los varones se interesaban más en la acción predominantemente visual.

Despíns⁴ apoya sus teorías en las diferencias entre los sexos en la utilización de los hemisferios cerebrales, y en consecuencia del aprovechamiento de sus funciones. De este modo, concede mayor lateralización unidimensional en los hombres y una bilateralización más profunda en las mujeres. El criterio ampliamente conocido de la predisposición de los hemisferios del cerebro para las actividades artísticas y lingüísticas vincula estas teorías con mi investigación. Aunque estas teorías se descartan a sí mismas por su parcialidad y limitado empirismo que acortan su representatividad, considero conveniente señalarla para alertar sobre este tipo de planteamientos.

A pesar de que la discusión sobre la teoría del “determinismo genérico” es fundamentalmente teórica en la que abundan estudios que la descalifican, en mis años de experiencia en la docencia del canto no he apreciado más diferencias entre hombres y mujeres que las establecidas por las condiciones sociales. Sin embargo, sí puede apreciarse en la situación particular de las mujeres la merma en el

³ DESPINS, Jean Paul: *La música y el cerebro*. Op. cit., pp. 58-60.

⁴ Ibídem, p. 85.

rendimiento vocal durante la menstruación así como la dificultad para la respiración abdominal durante el embarazo, aun en los primeros meses. En este sentido, es notoria también la disminución en el rendimiento vocal de los hombres después de tener relaciones sexuales, lo que no ocurre en las cantantes mujeres.

En el canto, al igual que ocurre en muchas actividades sociales, persisten ideas y costumbres que sitúan a la mujer de forma desventajosa. Si bien es cierto que las divas son “dueñas del escenario” y las mujeres ocupan lugares preponderantes en todas las actividades del canto, tanto como intérpretes o académicas, el camino hacia esta situación actual menos discriminatoria ha sido arduo. Recordemos el ejemplo del tratamiento que le proporcionaba Manuel García (padre), seguramente con las mejores intenciones, a sus pequeñas hijas con el propósito de que asimilaran sus principios técnicos vocales, siendo la única solución para ellas ante estos excesos la de contraer matrimonio.

Coincido con Titze cuando precisa que “el uso más primitivo de la voz es para la supervivencia”,⁵ fenómeno ampliamente respaldado por las expresiones infantiles ante estímulos de hambre o temor. Asimismo, considero importantes los criterios de dicho autor cuando señala que la voz refleja las personalidades y las emociones de los individuos y que ésta (la voz) es “una ventana de referencia hacia las actividades (normales y anormales) ejecutadas por el cuerpo humano”.⁶

En lo relativo a la participación de los alumnos en cursos breves e intensivos de canto, existen dificultades reales para aplicar por parte de los estudiantes lo que aprenden, aún en los casos de cursos impartidos por especialistas de alto nivel. En muchas ocasiones, los alumnos regresan a las clases habituales con más dudas de las que tenían antes de participar en estos cursos. No obstante, soy partidario de la participación de mis alumnos en este tipo de actividades, ya que a medio y largo plazo, es productivo este intercambio de experiencias y el aprendizaje apoyado en nuevas ideas y técnicas.

De ahí que resalta la importancia y valor de los aspectos musicales, de la respiración, proyección escénica, técnica vocal, empleo de recursos informáticos, gestión del autoaprendizaje por medio de un disco compacto grabado en clase implementados dentro del primer Curso, explicado ampliamente en el Capítulo 3.

Los pedagogos vocales, al igual que otros especialistas de las diversas ramas del arte, debemos estar preparados para afrontar los retos de la implantación de nuevas tecnologías; para quienes es fundamental la revisión de los programas de estudio que incluyan materias -como por ejemplo la informática musical y la música popular- que reflejen el amplio espectro del arte musical en la actualidad.

⁵ TITZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Op. cit., p.xx.

⁶ *Ibíd.*

Los avances informáticos en la música han introducido nuevas peculiaridades por medio de la aplicación de los sistemas digitales, en los que la denominada “*computer music*” es una disciplina que abarca a varias especialidades. Éste es un fenómeno real que no encuentra respuesta en la mayoría de los programas de estudio del canto en todos los niveles. Por tal razón considero esencial haber incorporado en los cursos los medios digitales al alcance de la música en la Enseñanza Vocal y acumular experiencias que apoyen a futuros trabajos.

En la actual coyuntura mundial, caracterizada por un notable aumento del desempleo e incrementado por la introducción de nuevas tecnologías, el caso de los músicos es significativo. Muchos de los graduados de Escuelas de Música y Conservatorios son desplazados por reproductores musicales (mecánicos y digitales) y los creadores son relevados por los eficientes programas de composición, “autoacompañamiento”, orquestaciones y arreglos musicales. Además la estrecha relación de especialidades como la Anatomía y la Fisiología médicas con el arte vocal induce a la consideración por parte de los especialistas vocales de los avances y experimentos científicos realizados por Institutos especializados.

Los cantantes –hasta el momento– hemos eludido esta situación por la complejidad que representa para la informática musical y acústica reproducir de manera adecuada y convincente el complejo timbre de la voz humana. Pero esta aparente exención es sólo cuestión de tiempo, puesto que ya comienzan a producirse los primeros pasos en la creación y el uso de cantantes sintéticos. En mi particular caso, obtuve por medio del programa *Csound*,⁷ algunos modelos de sopranos y tenores sintéticos para utilizarlos en la optimización del timbre de mis alumnos.

Las principales experiencias obtenidas en los Cursos experimentales en su relación con los elementos de la Historia del Arte y las principales corrientes psicopedagógicas, tratadas en los Capítulos 2 y 3, me obligan a realizar una amplia reflexión sobre los puntos de encuentro que el análisis del presente trabajo me ha permitido descubrir. El intercambio de ideas entre diversas teorías multidisciplinarias que han quedado expuestas en mi investigación constituyen el núcleo central de las conclusiones de mi Tesis.

Si consideramos el hecho indiscutible de que el aprendizaje se incrementa por la práctica y la retroalimentación, situación que se manifiesta aún más en las actividades artísticas, es importante establecer un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, tal y como plantean las diversas teorías constructivistas que hemos analizado.

⁷ Programa informático basado en el lenguaje “c” de gran utilidad para diseñar y reproducir sonidos totalmente sintéticos. Aunque su línea de aprendizaje es bastante compleja y está reservado para especialistas, su notable flexibilidad lo convierte en una herramienta sumamente útil en la informática musical.

Una de las mayores preocupaciones que tuve al diseñar los dos Cursos experimentales partía del amplio espectro de desarrollo en los estudiantes participantes, todos pertenecientes a distintas especialidades musicales. Es evidente que para un trabajo de investigación artística y educativa, que admito como no ortodoxa, esta composición representaba un esfuerzo adicional para mí, sumado al análisis en campos del conocimiento antes inexplorados como la aplicación de programas informáticos –incluso algunos diseñados para otros fines– y la implantación de nuevas tecnologías de enseñanza.

No obstante, la aparente contradicción en la selección de los participantes presentó una ventaja indiscutible: refleja la realidad de los factores humanos con los que debemos trabajar. Este trabajo con actores reales me obliga a reflexionar sobre las principales consideraciones sociales como su extracción social, características de familia, e incluso, por la naturaleza del arte vocal, cuestiones de índole personal que no se considerarían en otras especialidades artísticas. Por tanto, es necesario señalar que en las investigaciones en el ámbito musical deben incluirse factores como los niveles de estudio y el esquema general de las instituciones en donde se realiza la labor investigadora.

En este sentido, me atrevo a subrayar que una de las causas del actual deterioro de la docencia especializada en el arte musical se debe a la transgresión de los límites de las relaciones entre docentes y discentes, originada en la sobrevaloración y confusión del concepto de las personalidades individuales, dado que el canto es una actividad artístico-musical singular que presenta complejidades técnicas pero también un injustificado “misticismo”. Hemos visto además que muchos de estos fenómenos que contaminan la Pedagogía Vocal son atribuidos injustificadamente a los *castrati*.

Sin embargo, al analizar las ideas de Pier Francesco Tosi⁸ observamos que existen puntos de encuentro muy interesantes entre los preceptos de los *castrati* y algunas de las teorías pedagógicas modernas. En efecto, el principio de formar profesores de experiencia con la ayuda de auxiliares jóvenes coincide con la propuesta de los *matricelli* establecida por Tosi. Estas ideas aplicadas en la Pedagogía Vocal moderna apoyan el principio de convertir al maestro en un compañero mayor –criterio humanista que descansa en los principios del Renacimiento–, suavizando el concepto de autoridad.

Esta modalidad de enseñanza que se adapta al “ritmo” y características del alumno encuentra una justa empatía entre los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; despertando el interés de los estudiantes, actitud muy importante en todas las modalidades de enseñanza pero que en la docencia del arte resulta imprescindible. Además, la mejor relación entre docentes y discentes propuesta por las diferentes teorías constructivistas no implica en modo alguno un detrimento de la disciplina.

⁸ Autor de *Opinioni de cantori antichi e moderni* (1723), uno de los pocos textos sobre el tema que se conservan de la época.

A continuación presento las conclusiones que obtuve por medio de la aplicación de las teorías pedagógicas modernas y las nuevas tecnologías de Enseñanza en las dos etapas del Curso experimental, comparándolos con las experiencias de los estudiantes del grupo de control. Este análisis requirió que me detuviera a considerar los métodos tradicionales de evaluación en la Enseñanza del Canto.

Por tanto, los criterios empleados para conocer los orígenes de las deficiencias de los estudiantes, son fundamentalmente subjetivos, dependientes de apreciaciones personales de los evaluadores y susceptibles de criterios preenjuiciados, parciales y carentes de razonamientos verdaderamente científicos. Como correctivo a lo antes mencionado, las nuevas tecnologías de control y las herramientas que nos brindaron los recursos informáticos aplicados a la acústica musical proporcionaron los recursos necesarios para resolver esta situación.

Una de estas aplicaciones de los recursos informáticos, sería la utilización –con una adecuada interpretación de las categorías pedagógicas– de las teorías acústicas de Moles y Schaeffer con la ayuda de ordenadores. Son muchas las ventajas de la aplicación del concepto de “objeto sonoro” en la Pedagogía Vocal.

Por ejemplo, podría proponérsele al alumno que trate de obtener un determinado *grano* de su voz durante ciertas *marchas*. Es cierto que puede sustituirse *grano* por timbre y *marcha* por tiempo. Los ortodoxos de la enseñanza argumentarían que no es necesario crear una nueva terminología cuando ya existe otra específica, sin embargo, el concepto de *grano* se refiere a una textura determinada con su precisa asociación física; analogía que resulta difícil de lograr con la intangible noción de timbre. Igualmente, es necesario explicarle con claridad al músico novato las diferencias entre los conceptos de tiempo –el tiempo físico que él conoce– y *marcha*, que se refiere al *tempo* musical.

Respecto a este punto, en el primer Curso experimental al analizar el timbre de las voces de los alumnos por medio de sonogramas, tal como señalo en el Capítulo 4, por la variedad de temas abordados el nivel de análisis no fue el esperado. A pesar de ello, la observación del comportamiento de los sonogramas de los alumnos participantes me dio la pauta para las siguientes conclusiones que estimo oportuno destacar.

En primer lugar, coincido con el criterio de Miller⁹ acerca de que los principales parámetros de la Pedagogía Vocal pueden ser valorados por medio de los sonogramas, aunque considero esta tarea compleja y propia de especialistas con conocimientos de Física y Acústica. También, pese a los avances logrados en los últimos años en la informática musical, los análisis de los sonogramas resultan todavía básicos e insuficientes para ser apreciados con claridad. Al margen, la escasez de estudios especializados que sirvan de referencia hace que las investigaciones, con enfoques novedosos e interesantes, presenten muchos aspectos aún imprecisos.

⁹ MILLER, Richard: *Training Tenor Voices*. Op. cit., p. 145.

En este sentido, me complace el trabajo realizado durante muchos años del comportamiento –a manera de patrones– de los sonogramas de cantantes destacados y de instrumentos musicales, que me permitió aprovecharlos de forma experimental en los participantes de los Cursos. De esta forma, considero que estos estudios -especializados en fenómenos acústicos aplicados al entorno musical- abren áreas de investigación y podrían servir de punto de partida para posteriores trabajos.

De forma complementaria, en los casos donde consideré conveniente, utilicé el principio de los organizadores avanzados, aplicando el conjunto de procedimientos de *Visualizations Software*, entre ellos el *Long Time Average Spectrums* (LTAS). Esta metodología se basa en la comprobación del desarrollo de los alumnos por medio de la toma de muestras durante unidades temporales adecuadas, generalmente de un segundo en cada nota musical, de forma tal que dichas muestras se pueden comparar con los patrones establecidos y sean realmente representativos.

Considero también recalcar que el correcto empleo de estas tecnologías me permitió liberar la evaluación a los estudiantes de apreciaciones subjetivas. De este modo facilité la adopción en el Curso experimental de los principios de la pedagogía moderna, indicando a los estudiantes sus logros y deficiencias.

Asimismo, al registrar las observaciones realizadas a los estudiantes mediante un ordenador me permitió archivarlas e implantar un *modelo de control* (ver cuadros página siguiente), en el cual precisaba y discutía tanto las deficiencias como los aciertos de los estudiantes, detallando en qué fragmentos de las obras musicales éstos se producían.

Modelo de control (1) Programa del alumno

Compositor	Título de las piezas

Claves para calificar (recomendaciones especiales):

A: Tener cuidado en este aspecto.

C: Las frases que no han sido calificadas se consideran satisfactorias para la edad y tiempo de estudio del alumno.

Otros comentarios del jurado:

Firmas del jurado:

Nombre del alumno	Nivel y tiempo de estudio

Modelo de control (2) Evaluación

Puntos a evaluar		C	El jurado anotará el número de piezas en que la recomendación vale	A	El jurado anotará el número de piezas en que la recomendación vale
Calidad de la voz	<i>Timbre, vitalidad, color y armónicos</i>				
Técnica	<i>Respiración, limpieza, conducción y fluidez</i>				
Musicalidad	<i>Ritmo e irregularidades en línea melódica</i>				
Interpretación	<i>Fraseo, terminaciones y diseño</i>				
Precisión	<i>Flexibilidad, precisión y continuidad</i>				
Fraseo y madurez	<i>Continuidad y memoria</i>				
Repertorio	<i>Variedad, calidad y estilo</i>				
Otros	<i>Clímax, sentimiento e imaginación</i>				
TOTAL "A"					
TOTAL "C"					

El *modelo de control* que establecí era discutido periódicamente con los estudiantes y contemplaba los aspectos fundamentales a evaluar, tales como: respiración, apoyo, fraseo musical, calidad del timbre y afinación. El método de evaluación periódica basado en el modelo de control, a diferencia de la *cartella* de los antiguos maestros de los Conservatorios italianos y que se refería solamente a aspectos musicales, nos ofrece además un historial de los estudiantes, lo que posibilita el análisis metodológico de todo el proceso de enseñanza con mayor precisión. De esta forma damos un mejor seguimiento a las actividades de los estudiantes, quienes se convierten en los principales protagonistas de un modelo pedagógico como el que proponemos, al combinar la experimentación sonora expresada por medio del arte vocal con la funcionalidad de la música.

Los resultados obtenidos en el Curso experimental me persuadieron a concluir que la introducción de las nuevas tecnologías y los modernos medios de comunicación, obligan a redefinir los conceptos educativos artísticos en todos los niveles. De igual modo, me demostraron que los medios electrónicos permiten la optimización del tiempo de los profesores, los cuales pueden atender con métodos más eficientes a un mayor número de estudiantes, incluso a grupos situados geográficamente distantes, para de esta manera satisfacer las crecientes demandas que nos reclama la sociedad. Así, con la aplicación de los recursos informáticos y de las teorías pedagógicas modernas que expliqué anteriormente, es posible incrementar el número de clases colectivas en la Enseñanza del Canto.

Entre las ventajas de los procedimientos de las clases a grupos de alumnos con el modelo que propongo, podría mencionar la motivación de actitudes que preparan a los estudiantes para aportar sus experiencias a la sociedad por medio de la adquisición de eficientes competencias personales, toma de decisiones y creación de sinergias. Además, y lo que considero más importante, el trabajo en grupo mejora la disposición social de los individuos e incrementa el espíritu colectivo; actitudes necesarias actualmente para enfrentar los retos de la creciente globalización y el excesivo individualismo.

Sin embargo, esto no representa en absoluto que proponga un cambio radical en los sistemas didácticos empleados en la actualidad, sino más bien una combinación adecuada de las clases individuales con la introducción por etapas y escalonada de los métodos de la terapia por grupos de alumnos. Por otra parte, las clases colectivas no constituyen una arbitraria agrupación de los estudiantes, es necesario además, considerar los requerimientos de la terapia gestáltica (Ver Figuras N° 1 y N° 2).

Por tanto, estimo de gran relevancia haber logrado establecer puntos de encuentro entre algunas de las teorías estructuralistas aplicadas al análisis de textos visuales y sonoros –como los sonogramas– y la teoría pedagógica moderna del aprendizaje significativo, con lo cual trato de explicar la compleja problemática del canto y sus componentes –materias, formas y temas– como un sistema ordenado, relacionado a su vez con determinados aspectos técnicos y pedagógicos propios.



Figuras N° 1 y N° 2. Por medio de este método, los alumnos se sitúan en semicírculo alrededor del profesor e interactúan entre sí, evitando la denominada “rueda rota” que se produce con las disposiciones tradicionales del salón de clases. De esta forma se aprovechan los principios de la terapia gestáltica, ya que los alumnos intercambian sus experiencias para evitar errores comunes y aprovechar al máximo los aciertos de los demás integrantes del grupo. El tiempo del maestro es empleado óptimamente.

La representación de fragmentos cantados por medio de sonogramas que establecen nuevos canales de comunicación entre la imagen y el sonido, representa una ampliación de la codificación de la

actividad musical por medio de signos visuales y orales. Los espectros sonoros representan además un medio de comunicación humana muy importante entre emisores y receptores del conocimiento que unidos a la notación tradicional constituyen una poderosa herramienta para codificar el fenómeno musical.

El valor de vincular los fenómenos que intervienen en la producción vocal con las diversas teorías estructuralistas, nos permite abordar los elementos básicos de la Pedagogía Vocal como un sistema ordenado o estructura, es decir, como objetos que pueden ser analizados desde el punto de vista científico. De esta forma es posible la aplicación de metodologías o técnicas fundadas en la teoría de la *gestalt*, entre ellas la terapia gestáltica, en la puesta en práctica de los elementos integrantes del objeto artístico vocal como formas, materias y temas.

Además, la conexión de los aspectos pedagógicos del canto con los principios de la terapia gestáltica, como he demostrado a lo largo del presente trabajo, sitúan a nuestra disciplina artística como una organización comunicativa que favorece el estudio de las leyes de la percepción estructurada y se apoya en sensaciones globales de acuerdo con los principios de totalidad, tal como ha sido siempre una de las tareas fundamentales de los teóricos de la *gestalt*.

Los experimentos y aplicaciones de la terapia gestáltica que realicé en el *Curso de aplicación de nuevas tecnologías de Enseñanza en el Canto* me ayudaron a la elaboración de metodologías, que, aunque dirigidas especialmente al estudio de los fenómenos de enseñanza por medio de grupos de personas, son también adaptables en las investigaciones en el área de la Enseñanza del Canto y otras especialidades artísticas.

Por esta razón resultó muy efectiva la solución a muchos problemas vocales de los estudiantes por medio de la terapia de grupo. Las excepciones o alumnos que no asimilaban adecuadamente el sistema o no lo supieron aprovechar fueron casos aislados de personas con cierto prejuicio hacia las terapias colectivas o con graves problemas de personalidad que repercuten en sus relaciones sociales.

Otra consideración al respecto es que la utilización de los principios de la terapia gestáltica en el canto nos permite lograr uno de los propósitos fundamentales de toda técnica eficiente: convertir su metodología en un conjunto de actitudes reflexivas y mecánicas. En efecto, cuando el cantante incorpora a los recursos de su subconsciente los elementos de la técnica aprendida puede “olvidar” dichos procedimientos y concentrarse en la interpretación artística.

Por otra parte, también es oportuno precisar que la utilización de la terapia gestáltica, al igual que otras teorías y principios didácticos susceptibles de aplicarse en la Pedagogía Vocal, debe limitarse a aspectos prácticos al aplicarse en los cursos experimentales, tal y como he señalado en el Capítulo 3.

El desarrollo obtenido por los estudiantes que trabajaron con el fin de captar las sensaciones experimentadas de forma inconsciente y luego aplicarlas como recursos técnicos, fue superior al de los estudiantes que sólo trabajaron para escuchar mejor su propia voz. Esta observación concluye y reafirma mi hipótesis sobre el establecimiento de un método para impartir clases a varios alumnos

simultáneamente, lo que permitiría utilizar al máximo las ventajas de la terapia en grupos de estudiantes y el óptimo aprovechamiento del tiempo por parte del docente.

Así, un profesor eficiente podría atender a más estudiantes y, en consecuencia, se impulsaría y diversificaría de forma notable el dominio de los instrumentos del conocimiento, para permitir que mayor número de personas interesadas en el arte vocal desarrollen sus potencialidades y, mediante ellas, vivan dignamente, aporten sus inquietudes a la sociedad y experimenten el placer de conocer, comprender y descubrir.

De tal modo, por medio de la convivencia y el trabajo en proyectos comunes, enfrentaremos uno de los principales retos del siglo XXI: atender el fenómeno de la diversidad, sin aniquilar la riqueza de la diferencia. La tarea de los educadores y docentes debe estar orientada hacia el mantenimiento de una actitud que respete la diversidad de la composición del mosaico cultural de los estudiantes y sobre esta amplia plataforma desarrollar sus potencialidades artísticas.

En el caso de México, con profundas raíces culturales, podemos aplicar los principios de la terapia castanediana, asentada en las experiencias prehispánicas, y enriquecida con los aportes introducidos por la cultura europea y del resto del mundo. Como consecuencia de estos planteamientos, estimo que es necesario realizar amplios y hondos ajustes funcionales en el campo de la Educación musical mexicana, para eliminar gradualmente el excesivo protagonismo de los métodos tradicionales ortodoxos de enseñanza y abrir las puertas a nuevas corrientes como el multiculturalismo, la investigación en el campo de la educación musical y la aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza.

También consideré necesario analizar e incorporar los procedimientos de las técnicas vocales de otras vertientes que se han desarrollado independientemente de las escuelas occidentales y el llamado *bel canto*, como el caso de los cantos de la región del Tuva en el Asia Central, “los cuales convenientemente adaptados con propósitos interactivos, pueden ser útiles para propósitos artísticos, pedagógicos y de rehabilitación vocal”.¹⁰ De ahí que me satisface expresar en cuanto a las futuras líneas de investigación que deben abrirse como consecuencia de los planteamientos expuestos, se encuentran las que confluyen en la aplicación de técnicas, ejercicios y otras características del llamado “canto de armónicos” o “multifónico” en la didáctica vocal.

Si bien es cierto que los aportes sobre la interpretación de los adornos de los maestros románticos son muy importantes, por acotar a un límite razonable las complicadas *fiorituras* barrocas, es necesaria una revisión actualizada de los planes de estudio actuales y se reflejen aquéllos que sean verdaderamente útiles y mantener en un segundo plano –como objetos de estudio del pasado– los que no tengan una aplicación en las obras musicales del repertorio habitual de los cantantes actuales. Por lo tanto es conveniente que en los programas de las escuelas de canto se incorporen ejercicios basados en

¹⁰ BRUNETTI, Riccardo; OLIVETTI, Marta: “Learning by Interaction: Implementing digital biofeedback interfaces for overtone singing”, op. cit., www.unina2.it/capirelamusica.sun/Brunetti4.pdf

fragmentos y pasajes que incluyan elementos de la armonía moderna que puedan ser utilizados en la Pedagogía Vocal.

Por ello, al peregrinar hacia un nuevo orden social donde las nuevas tecnologías están interpretando un rol protagónico y se introducen nuevas formas de crear, generar y difundir el conocimiento, estamos obligados a encarar el reto con nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. Con este propósito, no debemos olvidar el hecho indiscutible de que la mayoría de los músicos, y por supuesto los cantantes, han sido formados dentro de los parámetros de un nivel escolar básico, es decir, como obreros calificados para producir objetos artísticos para el disfrute de las clases dominantes. Los músicos en general han sido instruidos como artesanos y no como verdaderos intelectuales artistas, responsables y consecuentes con una forma de pensar acorde con principios filosóficos sólidamente asentados. En este sentido el papel de los centros de educación musical ha sido el de capacitar esta fuerza de trabajo.

Aunque entre los objetivos de mi investigación no se encontraban el análisis y la confrontación de las diversas teorías sobre el caos, me parece necesario detenerme a insertar los diferentes factores dialécticos presentes en todas las actividades humanas, en la actual era de la incertidumbre y el “sinsentido”. Pese a los graves problemas que inciden en el pensamiento humanista actual, soy de los optimistas que cree en el futuro y considero relevante plantear algunos de los problemas que el desorden y el caos en la información ocasionan en el tema que me ocupa. Una de las causas del caos en la docencia es la información sin control, la cual manejada de forma inadecuada, genera incertidumbre entre los actores –docentes y discentes– que participan en el proceso educativo.

El fenómeno consecuente de esta problemática se manifiesta en el presente trabajo desde el título del mismo. La aplicación de nuevas tecnologías de enseñanza implica un cambio ontológico en la Pedagogía Vocal, tal como señala Richard Edwards: “...las exigencias sobre el *currículum* que hacen las instituciones educativas provocan cambios tanto en términos del contenido como de los medios usados para entregar o proporcionar la educación”,¹¹ entendiendo por *currículum* el denominado “currículum oculto”, es decir, el impuesto por las clases dominantes para no poner en peligro sus privilegios que, en nuestro caso, se manifiestan en el campo de la educación musical, donde vemos que desafortunadamente lo académico se subordina a lo político.

Estos cambios muestran la necesidad de formar cada día más estudiantes para producir un número creciente de objetos culturales para el consumo. De ahí que los mejores y más auténticos productos, entre ellos la música vocal de calidad, son para el consumo de las clases dominantes. Uno de

¹¹ EDWARDS, Richard: “Discursos diferentes, discursos sobre la diferencia: globalización, educación abierta y educación a distancia” en EDWARDS, R.; MORTERA, F.; TECLA, A: *Educación a distancia: orden y caos*. Sociedad cooperativa de producción, Ciudad de México, 1999, pp. 110-111.

los cambios más representativos ha sido el establecimiento de tecnologías de enseñanza abierta y a distancia.

Al respecto, para precisar el concepto, entiendo por tecnología a la suma de acciones que se ejecutan con o sin instrumentos a fin de efectuar un cambio en el objeto sobre el que se actúa, y que su utilización en la educación se refiere a las técnicas analíticas para transmitir o evaluar conocimientos. La aplicación de las tecnologías de enseñanza abierta en el canto, las cuales considero aún discutibles y merecedoras de un estudio más amplio, son una realidad en el ámbito de la enseñanza vocal.

Los cursos “en línea” son utilizados tanto por cantantes principiantes como por estudiantes de canto aspirantes al nivel profesional que buscan solución a los problemas técnicos que los centros de educación convencionales no hemos sido capaces de proporcionar. Si bien es cierto que los promotores de estos cursos ofrecidos por Internet, televisión, videos, grabaciones o por correspondencia no se comprometen con los resultados, ofrecen sistemas “personalizados” e “interactivos” apoyados por el desarrollo impetuoso de los modernos medios de comunicación y difusión masivos. Incluso mantienen contacto permanente con los estudiantes, en ocasiones superior a la que existe entre los docentes presenciales y sus alumnos.

Si consideramos que estas tecnologías de enseñanza permiten aumentar el nivel de conocimiento de los estudiantes, debemos aceptar su influencia positiva aunque carezcan de la insustituible comunicación maestro-aprendiz en la enseñanza artística directa. Por ende, mi planteamiento principal es que los pedagogos vocales y, en específico, los investigadores debemos analizar profundamente este fenómeno y la preponderancia que tiene en el desarrollo de los estudiantes, debido a las características comunicativas que nos plantea esta modalidad de enseñanza.

Entre las consecuencias más significativas de la desmedida dosis de información recibida por los estudiantes en esta era de la informática, se encuentran factores puramente técnicos y específicos del arte vocal. Entre ellos se encuentran referencias a las diferentes técnicas respiratorias, la “colocación” de la voz, la enseñanza del canto por medio de sensaciones y referencias a la Historia de la Pedagogía vocal con abundancia de detalles técnicos característicos de las principales escuelas.

Como hemos visto, los principios de la escuela florentina renacentista crearon una forma de cantar, conocida genéricamente como “italiana”, la cual postula los principios del *bel canto*. Esta escuela se apoya en las características fonéticas del idioma italiano y se caracteriza desde el punto de vista técnico vocal en ser de “baja impedancia reflejada hacia la laringe”, que se manifiesta en una sensación de euforia o cierta comodidad en la glotis del cantante al emitir sonidos a lo largo de toda su *tessitura* vocal. Al margen, la respiración generalmente es costo-diafragmática y la pronunciación de las consonantes, aunque sí precisa, es rápida y delicada.

Por otro lado, en el caso de las “técnicas de alta impedancia reflejada hacia la laringe” como

puede ser el caso de la escuela alemana, el cantante experimenta una gran tensión en la laringe y el sonido se apoya en la pronunciación reforzada de las consonantes, lo cual es consecuencia de las características de los idiomas del norte y el este de Europa. En este caso, la respiración es más abdominal, lo que permite un mayor “brazo” o “palanca física” para que el cantante pueda mantener eficientemente este intenso “trabajo” de su aparato vocal.

También, en este sentido, las técnicas de “baja impedancia reflejada hacia la laringe” se asocian con el principio de la didáctica vocal orientada a inducir a los cantantes a la “colocación de la voz” por medio de sensaciones abstractas y las técnicas de “alta impedancia reflejada hacia la laringe” se dirigen a sugerir a los cantantes la ejecución de acciones físicas directas. Desde luego, y lo más importante en este resumen de las dos principales técnicas o conceptos establecidos en la Pedagogía Vocal es anotar que ambas corrientes o metodologías no se presentan, como hemos visto ampliamente de forma pura, sino que en la mayoría de las escuelas se ha producido un marcado sincretismo.

En lo que respecta al primer Curso experimental, donde dediqué gran parte del tiempo a explicaciones teóricas, expuse a los estudiantes que la combinación de principios tan divergentes se puede interpretar como un fenómeno positivo si tenemos en cuenta la aplicación de los aspectos positivos de ambas tendencias, pero que si se implanta de forma arbitraria los resultados pueden ser totalmente perjudiciales a los estudiantes.

Debo subrayar que el problema principal surgió al explicar con claridad al alumno cuándo estamos en un lado y cuándo en el otro, ya que el peligro real es la posible confusión al respecto. Aquí me detengo para sugerir el impulso a trabajos de investigación que analicen en qué medida es conveniente mezclar procedimientos y técnicas diferentes, así como la profundización desde el punto de vista histórico de los orígenes de las mismas.

Cuando señalé en el Capítulo 3 que el canto no podía enseñarse a través de Internet o por medio de correos electrónicos, no excluyo la posibilidad de aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías para optimizar los sistemas de enseñanza. En las presentes conclusiones, alerto sobre la introducción de estos cambios de manera gradual y considerando estrictamente los factores de la Historia del Arte y las teorías pedagógicas modernas que se han analizado.

Por ejemplo, al referirnos a los antecedentes de la Pedagogía Vocal en los Conservatorios italianos y la rigurosa disciplina a la que eran sometidos los alumnos internos —entre ellos los *castrati*—, vemos que este tipo de enseñanza es de otro grado de exigencia a la que encontramos en la mayoría de las escuelas de música actuales. La principal dificultad que he observado es la falsa creencia de si se sustituye el rigor en el estudio a través de la introducción de nuevas tecnologías, olvidando que el canto, al igual que otras disciplinas artísticas requiere de muchas horas de estudio y práctica constante para obtener la excelencia.

Muchos estudiantes, aspirantes a desarrollarse como profesionales en el ámbito de la música, no dedican el tiempo ni cuentan con la disciplina, esenciales en materias básicas de formación musical, incluso algunos piensan que pueden suplir las prácticas de las lecciones de solfeo y lectura musical con programas informáticos.

Las nuevas tecnologías constituyen un excelente recurso didáctico que correctamente empleado nos ayudan a potenciar el tiempo de estudio, pero al formarnos en cualquier especialidad musical es necesario mantener un esquema que se fundamente en las experiencias de los Conservatorios. Es cierto que en los programas de estudio actuales deben aparecer materias propias de la actual era de la informática y la comunicación, así como las clásicas de Filosofía e Historia del Arte, para formar a los cantantes como verdaderos intelectuales-artistas.

Sin embargo, el tiempo es imprescindible porque requiere de muchas horas diarias de práctica en materias como el solfeo, desarrollo de la dicción, expresión corporal, improvisación, contrapunto, nociones de armonía y composición, práctica coral, música de cámara e instrumento complementario. Parte de aquí que el empleo de recursos informáticos, grabaciones, vídeos, sistemas multimedia y otros pueden ayudar a mejorar la formación general del estudiante, pero no deben sustituir la disciplina, el rigor o la constancia en el estudio.

Resultaría interesante llevar a cabo indagaciones particulares sobre en qué medida puede aprovecharse u optimizarse el tiempo de estudio y si en efecto puede reducirse con la ayuda de medios auxiliares en el caso de la formación de músicos profesionales. Otro elemento importante es el aprendizaje con la presencia física de un profesor. Hemos mencionado anteriormente que en el caso de las actividades artísticas la relación directa maestro-aprendiz es crucial.

En el segundo Curso experimental, cuando explicaba la dicción “monteverdiana” o el *parlar cantando* pude comprobar que la mayoría de los estudiantes –como cantantes de poca experiencia– no eran conscientes de la precisión en la pronunciación de las consonantes. La inteligibilidad de un texto en cualquier idioma depende decisivamente de la exactitud en la pronunciación de las consonantes y este problema se incrementa al hablar o cantar en una lengua ajena a la propia. Por tanto me referí a las horas dedicadas por los alumnos de los primeros conservatorios a la lectura de textos dramáticos para lograr que éstos fueran comprensibles, y de esta manera verificar lo más trascendental según Monteverdi, para expresar por medio de la voz el ritmo y los micro-intervalos tonales existentes en *cada* palabra, principio fundamental para comprender la música del barroco temprano.

Los estudiantes comprendieron la importancia de cuidar la precisión en la dicción, pero al intentarlo por sí mismos no eran capaces de ejecutarla correctamente y según su deseo. En este sentido, mi participación con ejemplos prácticos ejecutados con mi voz y la participación del grupo influyeron mucho en las mejorías obtenidas. Quizá una posible introducción de medios informáticos, contemple la realización de ejercicios ante programas de fonética de idiomas con estas prestaciones.

No obstante, este modelo muestra de forma convincente que son necesarias las mismas horas de práctica ante el profesor que ante el ordenador. Con esta situación se lograría la optimización del tiempo de trabajo del docente por la ayuda de un equipo y por la posibilidad de realizar esta actividad en un grupo de estudiantes.

Con el afán de insertar a los estudiantes en actividades que incrementen su potencial artístico-cultural y los vincule con la sociedad, es necesario integrar centros de formación artística en conjunto con empresas de promoción y difusión de la cultura. En algunos centros de enseñanza superior estas actividades de encuentran centralizadas por Departamentos de Extensión Universitaria.

Aceptando este esquema como válido, aunque no me parezca el mejor, al animar a los alumnos de canto a integrarse a la realización de *actividades de simulación* como parte de la extensión universitaria, constituye uno de los estímulos más importantes para los futuros artistas, puesto que la necesidad del logro es uno de los resortes psíquicos de la actividad artística.

Al respecto, esta diferencia la observé entre los alumnos participantes en el Curso experimental y los del grupo de control. La reacción de los primeros, quienes participaron en varios recitales y conciertos con la presencia de familiares y amistades, que además fueron filmados y grabados, fue más entusiasta y productiva, mientras que la participación de los segundos en actividades artísticas se limitó a interpretaciones en los exámenes, con presencia de público solamente en los recitales de graduación y sin una previa preparación, dando un resultado menos intenso e integrador. Por ello considero relevante reflexionar sobre las consecuencias de este fenómeno.

A través de los principios de los conservatorios del tipo *Performing Arts* basados en el establecimiento de actividades de simulación, como las propuestas por Bruner, su vinculación con las aplicaciones de la terapia gestáltica, así como los criterios de Betettini acerca de las correspondencias entre los sujetos receptor y transmisor, encuentro los puntos de unión de las relaciones entre docentes y discentes que analicé anteriormente.

De aquí mi demostración que las obras del arte vocal representan el resultado de una actitud subconsciente tanto de su creador o intérprete y del espectador, enfatizando y estrechando el triángulo artista-obra-espectador. En este sentido, la ubicación de las especialidades musicales como el canto, consideradas tradicionalmente como “no creativas” dentro de las categorías de Artes Interpretativas, las sitúa en el justo lugar que les corresponde.

Podemos decir que esta re-evaluación se debe, entre otros factores, al desarrollo impetuoso de las grabaciones en el siglo XX, que validó desde el punto de vista de la creación artística, la realización de diferentes versiones de la misma obra musical, sin perder, contradecir o demeritar el espíritu sugerido por el compositor.

En el campo de la creación musical resulta importante para los alumnos asistir a la preparación de

recitales ofrecidos por sus maestros, así como de gran utilidad participar en los llamados recitales lectura, en los que el ejecutante presenta diferentes aspectos de su interpretación, respondiendo preguntas después del recital al público asistente.

Además, para los estudiantes de música es conveniente la celebración de al menos un recital mensual con la participación de público. Quienes participan en estas clases recitales con público aprenden a apreciar esta situación como algo normal en su formación. De esta forma, la relación con una audiencia se convierte en una actividad habitual ayudándolos a controlar el nerviosismo y la ansiedad. No obstante, a pesar de las diferentes técnicas que permiten superar el miedo escénico en los artistas, las cuales funcionan en la mayoría de los casos, hay estudiantes con una predisposición de tipo psicológico o trastornos de la personalidad que requieren un tratamiento particular por parte de especialistas que colaboren con el profesor de canto.

En el Curso experimental, se presentó el caso de una estudiante, quien antes de hacer conscientes sus múltiples deficiencias vocales, musicales e interpretativas y que se manifestaron en las clases frente al grupo, desarrolló un temor al presentar estas deficiencias, lo cual valoré como temor al fracaso. Por consiguiente, le aconsejé que consultara a un psicólogo.

Los docentes debemos estar preparados para tratar casos como el anterior, detectando y evaluando las posibles causas sociales o hereditarias del fenómeno y prever las consecuencias en el rendimiento del estudiante. La complicación radica en que al ocuparnos de la disparidad entre los individuos, encontramos la resistencia de muchos y, en el caso del canto, se magnifica por las características del cuerpo instrumento del cantante. Sumado a ello la tendencia humana de “etiquetar” y clasificar a las personas de forma mecánica o esquemática sin considerar profundamente las características físicas, mentales, morales, políticas y sociales que definen las diferencias específicas de cada sujeto.

Desde el punto de vista histórico, las principales conclusiones que he deducido se dirigen al estudio de la denominada “Escuela de Manuel García”, la cual, como ya hemos visto, rescató las principales ideas de los *castrati*. Recordemos que en el Capítulo 2 tratamos los principios de los grandes maestros de la antigüedad, estudiados y transmitidos por Manuel García I a sus hijos Manuel García II y Pauline Viardot, ofrecidos a su vez por éstos a varias generaciones de cantantes y maestros, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Destaca entre ellos la participación del Dr. Gillis Bratt,¹² prominente otorrinolaringólogo y profesor de canto sueco, quien además estudió psicología con Sigmund Freud. El Dr Bratt continuó la transferencia de conocimientos e impartió los principios técnico-vocales de García II a sus discípulos, enfocándose fundamentalmente en Joseph Hislop (maestro del excelso tenor Jussi Bjoerling) y en la soprano Inge Isene.

¹² JONES, David L.: “History of the Swedish Italian School of Singing”. Consulta el 24/07/05 de la página electrónica: www.voiceteacher.com/history.html

Ambos maestros impartieron clases al tenor norteamericano, descendiente de inmigrantes suecos, Alan Lindquest (conocido también por su nombre estadounidense de Alan Rogers), aportando gran número de seguidores de sus principios, tanto en Suecia como en los Estados Unidos. Lindquest tuvo oportunidad de ser escuchado por el tenor Enrico Caruso y recibir clases con él, acontecimiento que lo relaciona con los principios de la técnica italiana tradicional.

De esta forma surge la denominada Escuela ítalo-sueca, que tuvo gran influencia en las diferentes escuelas de canto cultivadas en los Estados Unidos. Por otra parte, vale apuntar que Pauline Viardot, la hermana menor de García II, mantuvo en Francia una notable escuela de canto. Además, los trabajos de investigación de García II han sido esenciales en el establecimiento de los programas de estudio de canto en el Conservatorio de París.

Por su parte, Alan Lindquest se integró a la Asociación Norteamericana de Maestros de Canto (NTAS, por sus siglas en inglés), presidida por William Vennard, conservando una estrecha relación con los principales maestros de canto de los Estados Unidos, entre ellos sobresalientes herederos de técnicas vocales de diferentes países de todo el mundo, pero principalmente inmigrantes italianos, rusos y otros países europeos. Cabe recalcar que la membresía de la NTAS era obtenida por medio de la publicación de un trabajo de investigación debidamente acreditado y reconocido.¹³

El gran mérito de Vennard en la dirección de la NATS es haber logrado mantener una posición conciliatoria –tarea compleja y difícil– entre especialistas con conceptos del canto diversos y en muchas ocasiones contradictorios, que se reflejan en la amplitud de criterios abordados en su antológico libro *The Mechanism and the Technic*, teniendo en cuenta que los representantes de las diversas escuelas de canto se creían poseedores de la verdad absoluta en sus ideas, técnicas y principios, denostando, a su vez, cualquier idea contraria a la propia.

Vennard consigue sostener una asombrosa unidad dentro de la Asociación pese a las diferencias entre los representantes de las diferentes escuelas, acudiendo a criterios pragmáticos y principios dialécticos. Asimismo, ofrece un ejemplo notable de ética profesional cuando expresa: “Es un peligro real que nos perjudiquemos los unos a los otros al rechazar una forma de cantar verdaderamente bella por el simple hecho de que ésta haya surgido de otra escuela o porque el cantante que ejecute la misma represente principios diferentes a los nuestros”,¹⁴ refiriéndose al generalizado criterio de los maestros de canto al criticar irracionalmente a los alumnos procedentes de otras escuelas.

Aunque los principios de la Escuela ítalo-sueca, por sus orígenes asociados a teorías “freudianas”, sigue básicamente la Enseñanza del Canto por medio de sensaciones, sus técnicas consecuentes son muy

¹³ JONES, David L.: “William Vennard & Alan Lindquest”. Consulta el 13/05/05 de la página electrónica: www.voiceteacher.com/vennard.html

¹⁴ VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Op. cit., p. 215.

importantes para la Pedagogía Vocal. Considero importante insistir en que la importancia de los principales aportes de esta escuela se acrecienta por su origen en la Escuela de Manuel García. Así, tomando en cuenta esta premisa, estimo conveniente exponer los resultados más significativos de su aplicación en los Cursos experimentales desde el punto de vista general; no obstante, estos principios lamentablemente se han deformado o malinterpretado por su alto grado de subjetividad.

Los resultados favorables obtenidos en el Curso experimental por medio de la aplicación de los principios del “balance” propuesto por A. Lindquest, D. Jones, G. Denizot y otros seguidores de la Escuela ítalo-sueca, en contraste con los parámetros registrados en los alumnos del grupo de control, me convencen de la necesaria implementación de cursos básicos de Filosofía –sobre todo en el campo de la dialéctica hegeliana– dirigidos a todos los actores participantes en el complejo escenario de la Pedagogía Vocal, con el fin de incrementar los conocimientos para interpretar correctamente la naturaleza aparentemente contradictoria del canto.

Dado que los docentes debemos evitar “pensar en blanco y negro”, sin matices, aplicamos los principios del “balance” necesarios en todos los aspectos de la Pedagogía Vocal para promover actitudes más pragmáticas y dialécticas, nutridas con los métodos del Psicoanálisis. De igual manera, utilizar las recomendaciones técnicas de Denizot y Jones (seguidores de Lindquest), en quienes abundan elementos que refuerzan el aprendizaje por medio de acciones directas con recomendaciones como: posición de la lengua en forma de “ng”, postura de los pómulos que favorece la elevación del velo del paladar y apertura del maxilar hacia atrás.

Dichas consideraciones me permiten llegar a la conclusión de que la denominada Escuela de canto ítalo-sueca, al margen de un estrecho criterio ontológico, aprovecha de forma adecuada criterios basados en la enseñanza por medio de sensaciones y por medio de orientaciones físicas directas. De esta forma, la enseñanza por medio de sensaciones que promueve esta escuela, al interiorizarse e incidir en la facultades del hombre por medio de la audición, favorece el desarrollo de la sensibilidad, la inteligencia y la imaginación humanas, así como al materializar estas ideas en técnicas y procedimientos susceptibles de aplicarse y practicarse, fortalecen la voluntad, la expresión, la creatividad y la memoria.

Por tanto, la Pedagogía Vocal cumple con la función de potenciar el desarrollo humano, mediante el precepto señalado por Vennard de “*learning through singing*”, es decir, el aprendizaje se retroalimenta y se desarrollan aspectos intelectuales, científicos, técnicos, culturales y artísticos por medio de una metodología que no sólo establece recetas técnicas con el único fin de formar artesanos musicales, sino que plantea con claridad sus fundamentos teóricos, cuya disciplina busca crear individuos más racionales, armoniosos y humanamente realizados.

En el Curso experimental, no solamente apoyé a los estudiantes para que optimizaran sus cualidades artísticas y vocales, sino que traté por todos los medios de mejorar las condiciones

ambientales y de convivencia social de la clase para de esta forma incorporar los principios de la Escuela de canto ítalo-sueca, basados en las ideas de Alan Lindquest¹⁵ en el sentido de “...enseñar al cantante una técnica y al mismo tiempo apoyarlo como persona”.

Pude constatar también que la aplicación de los principios de la enseñanza del canto por medio de la sugerencia al estudiante de acciones físicas directas, puede conducir a un comportamiento excesivamente “reflexivo” desde el punto de vista del “estímulo-respuesta” esperado y así desarrollar en los estudiantes comportamientos que les haga creer que los maestros podemos y debemos ofrecer soluciones “mágicas” a todos sus problemas técnicos. Me parece que la enseñanza por medio de sugerencia de acciones físicas no debe interpretarse como propulsora de principios, me atrevo a utilizar la expresión “pavlovianos”, que convierten esta metodología didáctica en un esquemático conjunto de propuestas psicológicas que establecen en los individuos un tipo de comportamiento predeterminado por simples fenómenos de estímulo-respuesta.

En el caso contrario, podemos encontrar a los pedagogos que proponen un tipo de comportamiento que destaque las personalidades individuales en detrimento de las habilidades o destrezas técnicas. Este tipo de enseñanza sostiene el principio de que no existen “técnicas de canto” sino “cantantes”. En la posición intermedia, consideramos la importancia del establecimiento de una serie de principios y procedimientos técnicos claramente formulados y ordenados que contemplen y se adapten a las características individuales de cada cantante.

Además no debemos olvidar la influencia del medio social o la pertenencia del cantante –como productor de objetos culturales– a determinado grupo o sector de la sociedad. En este sentido, el análisis de las propuestas de Vigotsky referentes al papel del entorno social en la educación fue muy importante para comprender el complejo medio social de los estudiantes y las necesarias diferencias a establecer en cuanto a una didáctica especializada.

La atención de las características individuales de los estudiantes nos lleva a establecer en cada individuo una “zona de desarrollo próximo” que determina la adaptación del plan de estudios a seguir en cada caso. De esta forma, en el Curso experimental pude comprobar la importancia de la aplicación de la teoría del desarrollo próximo de Vigotsky, al presionar a los alumnos a fijar los conocimientos que ya poseían o los adquiridos en el curso antes de avanzar en las nuevas ideas que les impartía, con lo cual obtenía logros mucho más efectivos que los alcanzados por los estudiantes del grupo de control.

De este modo he logrado definir puntos de encuentros donde convergen diversas disciplinas de las ciencias humanas integrando los criterios y corrientes psicopedagógicas con los procedimientos propios del arte del canto. En todo mi trabajo he insistido en ubicar la Ciencia de la Voz dentro del

¹⁵ DENIZOT, Gilles: “Vocal and Human Scars, Result of a certain teaching”. Op. cit. Consulta el 23/07/05 de la página electrónica: www.operalab.org/fr/articles.html.

campo de las Humanidades como respuesta a los criterios positivistas que consideran el estudio científico del arte vocal solamente en el ámbito de la medicina o de la acústica.

En la presente investigación, he cuestionado reiteradamente los criterios positivistas que consideran las supuestas verdades objetivas a partir de temas de estudio procedentes de otros campos del saber que, ajenos a los fenómenos musicales y alejados de un verdadero humanismo, centran su atención en la fijación del análisis del fenómeno artístico hacia lo tangible, estableciendo una valoración desmedida del detalle, en detrimento del conjunto.

Sin embargo, considero oportuno señalar que la aplicación en la Pedagogía Vocal de las teorías positivistas que mencioné anteriormente, completó —en su momento— los vacíos existentes por el incipiente desarrollo de las ciencias decimonónicas, lo que ha resultado efectivo, al menos en la práctica docente, hasta la actual era de la información, los avances tecnológicos y las corrientes pedagógicas modernas.

En este trabajo de investigación he demostrado que las diferentes corrientes pedagógicas modernas son susceptibles de aplicarse en la Enseñanza del Canto, en respuesta a los criterios que apartan la didáctica de las artes de cualquier análisis que la vincule a consideraciones científicas. Pienso que la orientación metodológica que circunscribe los procesos pedagógicos del arte a sólo una transmisión de conocimientos “casi mágica” del maestro hacia el aprendiz, en la actualidad es inaceptable y merece una respuesta pragmática, dialéctica y sustentada en criterios verdaderamente científicos.

Sin olvidar tampoco los valiosos elementos aportados por los estudiosos de la enseñanza artística de todas las épocas, es ineludible actualizar los métodos didácticos e incorporar a estos las nuevas tecnologías de forma orgánica y racional, pero sobre todo, humanista. Para establecer un sistema educativo artístico eficiente es fundamental redefinir las fronteras de las especialidades participantes e interconectarlas adecuadamente entre sí sobre la base de límites reales.

En este punto considero imprescindible ampliar el concepto de Pedagogía Musical y su aplicación específica en la Enseñanza del Canto, incorporando nuevas categorías basadas en estudios más avanzados de la especialidad y, sobre todo, integrado orgánicamente a los avances experimentados en los demás campos de la enseñanza artística.

Es también de gran importancia que -a través de los trabajos e investigaciones similares al presente que se desarrollan alternamente en el país, el continente americano o el resto del mundo- se establezcan comunidades de aprendizaje en red, se elaboren nuevas teorías pedagógicas y se perfeccione el diseño instruccional aplicado a la Enseñanza del Canto. Asimismo considero importante mejorar la difusión de las actividades que realizamos los investigadores en el área mediante la promoción de conferencias magistrales, la divulgación de avances, la presentación de libros, las demostraciones de herramientas para aprender y el establecimiento de mesas de discusión de aprendizaje efectivo utilizando

las nuevas tecnologías.

La forma orgánica y natural en la que he logrado reforzar mi trabajo con las diferentes corrientes psicopedagógicas confirma mi hipótesis sobre la validez de la aplicación de los métodos tradicionales de investigación en las especialidades artísticas. De igual modo, estimo conveniente reiterar que una de las conclusiones más importantes que he logrado obtener con esta investigación es demostrar que las teorías pedagógicas modernas son efectivamente aplicables en la Pedagogía Vocal.

Por medio de diferentes paralelismos y cruzamiento tanto de ideas como conceptos psicopedagógicos, físicos, musicales y otros específicos del arte vocal, también relacioné la mayoría de los indicios que conformaron las principales hipótesis de mi investigación. El trabajo desarrollado me ha permitido consolidar de una vez por todas, mis puntos de vista en cuanto a los alcances y aplicaciones técnicas que un análisis metodológico cualitativo debe observar.

Finalmente, me complace manifestar que los resultados antes expuestos trascienden los límites locales y regionales del tema principal de la investigación y generan nuevas e interesantes vías de conocimiento que pueden ser del interés de otras instituciones educativas con características afines y objetivos comunes, tanto de México como de otros países del orbe. Dejamos aquí la propuesta abierta.

BIBLIOGRAFÍA

DESPINS, Jean Paul: *La música y el cerebro*. Gedisa, Barcelona, 2001.

EDWARDS, Richard: “Discursos diferentes, discursos sobre la diferencia: globalización, educación abierta y educación a distancia” en EDWARDS, R.; MORTERA, F.; TECLA, A: *Educación a distancia: orden y caos*. Sociedad cooperativa de producción, Ciudad de México, 1999, pp. 110-111.

MEDINA, Consuelo: *Enseñanza musical en educación básica*. Musical Iberoamericana, Guadalajara, 2002.

MILLER, Richard: *Training Tenor Voices*. Schirmer, New York, 1993.

TTTZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Prentice Hall, Nueva York, 1994.

VENNARD, William: *Singing: The Mecanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968.

PÁGINAS WEB:

BRUNETTI, Ricardo; OLIVETTI, Marta: “Learning by Interaction: Implementing digital biofeedback interfaces for overtone singing”. Consulta el 10/07/05 de la página electrónica:

www.unina2.it/capirelamusica.sun/Brunetti4.pdf

DENIZOT, Gilles: “Vocal and Human Scars, Result of a certain teaching”. Consulta el 23/07/05 de la página electrónica: www.operalab.org/fr/articles.html

JONES, David L.: “History of the Swedish Italian School of Singing”. Consulta el 24/07/05 de la página electrónica: www.voiceteacher.com/history.html

JONES, David L.: “William Vennard & Alan Lindquest”. Consulta el 13/05/05 de la página electrónica: www.voiceteacher.com/vennard.html

GLOSARIO DE TÉRMINOS:

Acorde fonoresonancial. Término introducido por teóricos franceses del arte vocal y que se refiere a un sonido emitido con una óptima relación entre la frecuencia fundamental y los sobretonos.

Altura de un sonido. Posición relativa de un sonido en la escala musical y asociada a la frecuencia del mismo (en inglés *pitch*).

Aparato de fonación. Sistema o partes de un cuerpo u objeto que sirve para emitir sonidos.

Apoyo de la voz. Viene del italiano *apoggio* (soporte) y se refiere a la impresión que experimentan los cantantes de que su voz se encuentra conectada a -o soportada por- la respiración o colocada en algunos de los resonadores.

Armónicos. Sobretonos múltiplos enteros de la frecuencia fundamental.

Castrato. Hombre al que se le extirpan los testículos antes de la pubertad para mantener sus cuerdas vocales infantiles. Plural: *castrati*.

Colocación de la voz. Sensación que experimenta un cantante cuando logra -con relativa comodidad- hacer que las vibraciones laríngeas y de los resonadores fundamentales se sintonicen a la misma frecuencia o a múltiplos de esta.

Contratenor. Voz de hombre que utiliza el falsete como emisión fundamental.

Cuerdas. Clasificación de las voces humanas. Las fundamentales o principales son: soprano, mezzosoprano y contralto (voces de mujer) y tenor, barítono y bajo (voces de hombre).

Cuerdas vocales. Labios vocales. Par de apéndices carnosos situados en la laringe cuya función primordial es evitar la penetración de cuerpos extraños en los pulmones. Con el tiempo, el hombre aprendió a utilizarlos para emitir sonidos.

Diafragma. Sistema muscular empleado en la respiración y la digestión que separa las cavidades pectoral y abdominal.

Dinámica musical. Cambios en el volumen de pasajes o fragmentos musicales.

Falsete. Emisión vocal que se caracteriza por un contacto parcial de los labios o cuerdas vocales.

Formante. Este término tiene dos acepciones: la primera, parte del órgano vocal en el que se producen los sonidos y la segunda, zona de un sonograma en la que se agrupan varias frecuencias.

Fraseo musical. Generalmente se refiere a un pasaje musical homogéneo que el cantante ejecuta en una sola respiración. Por analogía, el uso del término se ha extendido a otros instrumentos musicales.

Frecuencia fundamental. Es la frecuencia básica de un sonido que determina su ubicación en la escala musical. En el espectro acústico de un sonido es la frecuencia más grave.

Impostación de la voz. Ver colocación de la voz.

Insight. Término inglés muy utilizado en psicología, que significa literalmente “mirar hacia dentro”.

Intensidad. Característica física de un sonido que puede ser medida en decibelios.

L.T.A.S. (*Long Time Average Spectrum*). Análisis de la calidad de la voz por medio de sonogramas de una duración adecuada a los parámetros que se desean evaluar.

Laringe. Parte del cuerpo situada en el cuello, debajo de la faringe y sobre la tráquea, en la que se encuentran las cuerdas o labios vocales.

Registros. Parte o región homogénea en la extensión vocal de un cantante que se produce con el mismo tipo de vibración de los labios vocales.

Resonancia. Relación entre dos cuerpos u objetos que vibran a la misma frecuencia.

Singing formant. Frecuencia reforzada cercana a los 3000 Hz. que aparece en las grandes voces del teatro y que permite que la voz humana se escuche sobre la orquesta.

Sobretonos. Vibraciones adicionales a la frecuencia fundamental que se producen en los sonidos. Si son múltiplos enteros de la frecuencia fundamental se denominan armónicos.

Sonograma. Representación gráfica de un sonido.

Sprezzatura. Término de definición compleja –en ocasiones contradictoria- que representa la madurez interpretativa al producir un objeto artístico con nobleza y gracia pero con sencillez, despreciando los detalles opulentos o superfluos.

Stroh bass. Registro vocal que se produce por medio de la combinación de vibraciones de las llamadas cuerdas vocales “verdaderas” y “falsas”. Produce un sonido por debajo del Do Ultragrave.

Técnicas de canto. Conjunto de procedimientos utilizados para cantar. Según Guy Cornut y otros teóricos franceses podemos señalar dos técnicas de canto: 1) de alta impedancia reflejada a la laringe y 2) de baja impedancia reflejada hacia la laringe.

Timbre. Característica física que diferencia los sonidos.

Tono. Sonido producido por un cuerpo que vibra a una frecuencia uniforme o constante.

Trémolo. Vibrato excesivo que se produce –en muchos casos- por una técnica vocal deficiente.

Trino. Adorno vocal que se caracteriza por una sacudida de la laringe.

Vestíbulo laríngeo. Espacio entre las llamadas cuerdas vocales “verdaderas” y “falsas”.

Vibrato. Modulación de frecuencia que utilizan muchos músicos –entre ellos los cantantes- para embellecer el sonido musical. Un buen vibrato es símbolo de una técnica vocal adecuada.

Volumen. Impresión psicológica que produce un sonido y que depende de varios factores, entre ellos la intensidad, el timbre y la duración del mismo.

Voz cubierta. Ver voz mixta. Se produce por medio de una deformación de las vocales, es decir, transformando las vocales “abiertas” (a, e) en “cerradas” (i, u) o “semicerradas” (o).

Voz de cabeza. Emisión vocal producida con una vibración de las cuerdas vocales de forma ligera.

Voz de pecho. Emisión vocal producida con una vibración de las cuerdas vocales con todo su grosor.

Voz mixta. Emisión vocal que se produce por medio de una mezcla de las emisiones de pecho y de cabeza. Generalmente requiere de cierto nivel de entrenamiento vocal.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ADORNO, Theodor W.: *Teoría Estética*, Taurus, Madrid, 1992.
- AGUILAR, Ildefonso; CASTRO, Federico: *Desiertos y Malpaíses*. GEO, 1998.
- ALEXANDER, S. ; FRANKIEWICZ, R. y WILLIAMS, E. : *Constructivismo y educación*, Paidós, Buenos Aires, 1989.
- ÁLVAREZ Carlos: *Fundamentos teóricos del proceso educativo de la educación superior cubana*. Instituto Cultural y de Amistad Boliviano-Cubano, La Paz, 1992.
- ÁLVAREZ, Carlos: *La escuela de la vida*. Félix Varela, La Habana, 1992.
- ÁLVAREZ GAYOU JURGENSON, José Luis: *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador, Ciudad de México, 2004.
- ANDERSON, Peter: *Nuevos enfoque de acercamiento al aprendizaje escolar*. Paidós, Bogotá, 1984.
- ANGENOT, Marc: *Glossaire pratique de la critique contemporaine*, Hurtubise HMH, Montreal, 1979.
- ARENDT, Hannah: *La condición humana*. Seix Barral, Barcelona, 1974.
- ARISTÓTELES: *Tratados de lógica*. Porrúa, Ciudad de México, 1981.
- ARNHEIM, Rudolf: *El pensamiento visual*. Paidós Estética, Barcelona (Primera Reimpresión), 1998.
- ARNHEIM, Rudolf: *Nuevos ensayos sobre la psicología del Arte*.. Edición castellana Alianza Editorial S.A., Madrid, 1989. (1986 By the Regents of the University of California).
- ARY, Donald ; JACOBS, Lucy y RAZAVIEH, Asghar: *Introducción a la Investigación pedagógica*. Interamericana, Ciudad de México, 1982.
- AUSUBEL, D. ; KULHAVY, R. : *Teorías sobre aprendizaje*. Mc Graw Hill, Ciudad de México, 1993.
- AUSUBEL, D. ; ROBINSON, F. : *Psicología del aprendizaje*. Prentice Hall, Barcelona, 1969.
- BARTHES, Roland: *El grano de la voz*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1983.
- BARTHES, Roland: *La aventura semiológica*. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 1990.
- BARTHES, Roland: *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós, Barcelona, 1986.
- BAUDOIN, Charles: *Psicoanálisis del arte*. Psique, Buenos Aires, 1955.

- BAUDRILLARD, Jean: *El sistema de los objetos*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2001.
- BAULEO, A.: *El punto de vista psicoanalista del aprendizaje humano*. Prentice Hall, Madrid, 1993.
- BAYER, Raymond: *Historia de la estética*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1984.
- BERENSON, Bernard: *Estética e historia de las artes visuales*. Fondo de cultura económica, Ciudad de México, 1978.
- BERRUTO, Gaetano: *La sociolingüística*. Nueva imagen, Ciudad de México, 1979.
- BERTALANFFY, Ludwig Von: *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1976.
- BERTOLA, Elena de: *El arte cinético; el movimiento y la transformación: análisis perceptivo y funcional*. Nueva visión, Buenos Aires, 1973.
- BETTETINI, Gianfranco: *La conversación audiovisual*. Cátedra S.A., Madrid, 1984 (2004).
- BIZQUERRA, Rafael: *Métodos de investigación educativa*. CEAC, Barcelona, 1989.
- BLEGER, Leticia: *Un punto de vista psicoanalítico del aprendizaje humano*. Santini, Buenos Aires, 1996.
- BOOCOCK, A. ; SCHILD, V. : *Aprendizaje por descubrimiento*, Prentice Hall, Barcelona, 1998.
- BOURDIEU, Pierre ; WAQUANT, Louis: *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Grijalbo, Ciudad de México, 1995.
- BOURDIEU, Pierre: *Les règles de L'art: genese et structure du champ litteraire*. Seuil, París, 1992.
- BROOKS, Bernhard: *Modelos de aprendizaje humano*, Claros, Madrid, 1996.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. : *Sociología de la educación*. Paidós, Barcelona, 1989.
- BRUNER, Jerome: *Sociología de la educación*. Claros, Madrid, 1996.
- BUNGE, Mario: *La ciencia, su método y su filosofía*. Nueva imagen, Ciudad de México, 1993.
- BUNGE, Mario: *La investigación científica*. Ariel, Barcelona, 1992.
- BURUCÚA, José Emilio: *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2003.
- CABALLERO, Cristián: *Manual para educar la voz hablada y cantada*. EDAMEX, Ciudad de México, 1988.

- CARONTINI, Enrico y PERAYA, Daniel: *Elementos de semiótica general: el proyecto semiótico*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- CARUSO, Dorothy: *El gran Caruso*. Siglo XX, Buenos Aires, 1950.
- CASE, David: *Lev Vygotsky y su constructivismo*. Ariel, Barcelona, 2001.
- CASTANEDA, Carlos: *Las enseñanzas de don Juan*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1997.
- CAZARES, Laura: *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas, Ciudad de México, 1991.
- CHALIAPIN, Fedor: *Mi vida*. Futuro, Buenos Aires, 1944.
- CHAMORRO, J. Arturo: *Sones de la Guerra: Rivalidad y Emoción en la Práctica de la Música Purbépecha*. El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1998.
- CHAMORRO, J. Arturo: *Sabiduría popular* (Recopilación). El Colegio de Michoacán, A.C., Morelia, 1997.
- CHARBONIER, Georges: *El hombre de ciencia en la sociedad contemporánea*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1966.
- CHION, Michel: *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós, Barcelona, 1993.
- CHION, Michel : *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicale*. Bibliotheque de Recherche Musicale, Paris, 1983.
- CHION, Michel : *L'Art des sons fixes, ou La Musique concretement*. París, 1991.
- CHION, Michel : *Le promeneur ecoutant : essais d'acoulogie*. Paris, 1993.
- CHION, Michel : *Musiciens d'Aujourd'hui*. Fayard SACEM, París, 1980.
- CHION, Michel ; REIBEL, Guy : *Les musiques electro-acoustiques*. Edisud, París, 1976.
- CHION, Michel : *La Audiovisión*. Ed Paidos Comunicación. París, 1990.
- CHION, Michel : *La musique electroacoustique*. Presses Universitaires de France , París, 1982.
- CHION, Michel : *La voix au cinema*. Editions de l'Etoile, Paris, 1982.
- CHION, Michel : *Le son au cinema*. Editions de L'Etoile, París, 1985.

- CHOMSKY, Noam: *Reglas y representaciones*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1983.
- COBB, Terry: *El enfoque significativo del aprendizaje*. Paidós Educación, Ciudad de México, 1994.
- COHEN, P. ; BRADLEY, P. : *Tipos de aprendizaje aplicables en el aula*. Paidós Educación, Barcelona, 1993.
- COHEN, Morris: *Introducción a la lógica*. Fondo de Cultura Económica- Tezontle- SEP, Ciudad de México, 1992.
- COLEMAN Richard: *Estrategias constructivistas para fomentar el aprendizaje escolar*. Paidós Psicología, Barcelona, 1996.
- COLORADO CASTELLARY, Arturo: *Hipercultura visual. El reto hipermedia en el arte y la Educación*. Complutense. S.A., Madrid, 1997.
- CORENSTEIN, Martha: “Panorama de la investigación etnográfica en México” en CAMPOS, Miguel Ángel; RUEDA, Martio: *Investigación etnográfica en investigación*. UNAM, Ciudad de México, 1992.
- CORKILL, K. ; GLOVER, E. y BRUNING, H. : *Organizadores del aprendizaje escolar*. Ariel, Barcelona, 1988.
- CORNUT, Guy : *La Voz*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1985.
- CROCE, Benedetto: *Breviario de Estética*. Colección Austral de Espasa-Calpe de Argentina, S.A., Buenos Aires, 1979.
- DAHLHAUS, Carl: *La idea de la música absoluta*. IDEA MÚSICA, Madrid, 1999.
- DAVIS, R. B. ; MAHER, C. A. y NODDINGS, N. : *Teorías sobre aprendizaje humano*, Claros, Barcelona, 1998.
- DESPINS, Jean Paul: *La música y el cerebro*. Gedisa, Barcelona, 2001.
- DE ESQUIVEL, Cristina M: *Apreciación Estética. Música*. SEP, Ciudad de México, 1983.
- DUFFY, T. M. ; JONASSEN, D. H.: *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1992.
- DUVERGEL, Maurice: *Métodos de las Ciencias Sociales*. Ariel, Barcelona, 1980..
- ECO, Humberto: *La definición del arte*. Planeta – Agostini, Barcelona, 1985.

- ECO, Humberto: *Los límites de la interpretación*. Lumen, Barcelona, 1986.
- EDER, Rita y otros: *Teoría social del arte: Bibliografía comentada*. UNAM, Ciudad de México, 1986.
- EFLAND, Arthur D. ; FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia: *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Arte y Educación, Barcelona, 1996.
- EFLAND, Arthur D.: *Una historia de la educación del arte*. Paidós Arte y Educación, Barcelona, 2002.
- EISNER, Elliot W. : *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Arte y Educación, Barcelona, 2004.
- EISNER, Elliot W. : *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador, Barcelona, 1990.
- ELKINS, James: *Picture and Tears. Investigation into paintings and the emotions they evoke*. Williams Stout Architectural Books, New York, 2001.
- FABRI, Paolo: *Tácticas de los signos: ensayos de semiótica*. Gedisa, Barcelona, 1995.
- FARIAS RASCÓN, Ramón: *La voz Mixta*. Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, 2002.
- FARNHAM, Diggory: *El enfoque sociológico de la educación*. Aljibe, Málaga, 1992.
- FORMAGGIO, Dino: *La muerte del arte y la estética*. (Il Mulino, Bologna, 1983) Reimpreso por Grijalbo S.A., Ciudad de México, 1992.
- FRANZINI, Elio: *La estética del Siglo XVIII. (Società editrice Il Mulino, Bologna, 1975)*. Edición española VISOR DIS S.A., Madrid, 2000.
- FRIEDRICH, Walter: *Métodos de investigación marxista-leninistas*. Ciencias Sociales, La Habana, 1988.
- FUBINI, Enrico: *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Alianza Música, Madrid, 1994.
- GALÁN, Ilia: *Lo sublime como fundamento del arte frente a lo bello*. Colección monografías. Universidad Carlos III de Madrid. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2002.
- GANSERT, Robert: *Singing Energy*. Gan-tone Publishing Co., New York, 1992.
- GARAGALZA, Luis: *La interpretación de los símbolos*. Anthropos, Madrid, 1990.
- GARCÍA, Manuel E. (hijo): *Tratado Completo del Arte del Canto I*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1956. Incluye artículo: “Relaciones sobre la memoria respecto a la voz humana”, de GARCÍA, Manuel (padre).

- GARCÍA FAJARDO, Josefina: *De los sonidos a los sentidos*. Trillas, Ciudad de México, 1996.
- GARCÍA GALLO, Gaspar: *Filosofía, ciencia e ideología*. Científico Técnica, La Habana, 1985.
- GARDNER, Charles: *Constructivismo*, Ariel, Ciudad de México, 1995.
- GENNARI, Mario: *La educación estética*. Arte y literatura, Barcelona, 1994.
- GIANETTI, Claudia (comp.) : *Arte en la Era electrónica*. ACC L'Angelot y Goethe- Institut de Barcelona, Barcelona, 1997.
- GIBSON, Alice: *Métodos de aprendizaje escolar*, Aljibe, Málaga, 1996.
- GISPERT, Carlos: *Enciclopedia de la psicopedagogía*. Océano Centrum, Barcelona, 2004.
- GOFFMAN, Erving: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- GÓMEZ GRANELL, Carmen ; COLL, César: *Enfoque constructivista en la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- GÓMEZ PEREZ, Germán: *La polémica en ideología*. UNAM, Ciudad de México, 1985.
- GÓMEZ ROMERO, José: *El método experimental*. Harla, Ciudad de México, 1984.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis: “La sistematización y el análisis de datos cualitativos” en MEJÍA ARAUZ, Rebeca; SANDOVAL, Sergio Antonio (coord.): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Editorial ITESO, Guadalajara, México, 1999, pp. 158 y sgtes.
- GONZÁLEZ OCHOA, César: *Imagen y sentido: elementos para una semiótica de los mensajes visuales*. UNAM, Ciudad de México, 1986.
- GORSKI, D. P. : *Pensamiento y lenguaje*. Grijalbo, Ciudad de México, 1966.
- GORSKI, D. P. y otros: *Lógica*. Grijalbo, Barcelona, 1970.
- GROUPE, M. : *Tratado del signo visual: para una retórica de la imagen*. Cátedra, Madrid, 1993.
- GUIDUCCI, A. : *Del realismo socialista al estructuralismo*. Alberto Corazón, Madrid, 1976.
- GUIRAUD, Pierre: *La semiología*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1971.
- GUTIÉRREZ PANTOJA, Gabriel: *Metodología de las ciencias sociales I y II*. Harla, Ciudad de México, 1984.

- GUTIERREZ SAENZ, Raúl: *Introducción a la didáctica*. Editorial Esfinge, Naucalpan (Estado de México), 2001.
- HADJINICOLAOU, Nicos: *La producción artística frente a sus significados*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1981.
- HALPERN, D. F. ; HANSEN, C. y RIEFER, D: *Constructivismo*. Paidós, Barcelona, 1990.
- HARRISON, John: *El extraño fenómeno de la sinestesia*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 2004.
- HERNÁNDEZ AGUILAR, Gabriel y otros: *Figuras y estrategias: en torno a una semiótica de lo visual*. Siglo XXI – Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 1994.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto: *Metodología de la Investigación*. Mc Graw- Hill, Ciudad de México, 1991.
- HESSEN, J. : *Teoría del conocimiento*. Quinto Sol, Ciudad de México, (sin fecha).
- HUGHES, Rupert: *Music Lovers' Encyclopedia*. Gerden City Publishing Co., New York, 1903.
- HUYGUE, René: *Les puissances de l'image: bilan'd une psychologie de l'art*. Flammarion, París, 1986.
- IBÁÑEZ BRÁMBILA, Berenice: *Manual para la elaboración de tesis*. Trillas, Ciudad de México, 1990.
- INHELDER, Bärbel: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata, Madrid, 1975.
- JEANS, James (Sir): *Science and Music*. Dover Publications, Inc., New York , 1968.
- KANIZSA, Gaetano: *Gramática de la visión: percepción y pensamiento*. Paidós, Barcelona, 1986.
- KATZ CHAIM, Samuel y otros: *Diccionario básico de comunicación*. Nueva imagen, Ciudad de México, 1992.
- KOLHER, Bernd: *Teorías sobre aprendizaje*, Prentice Hall, Ciudad de México, 1988.
- KRISTI, G: *Stanislavsky en la Ópera*. Arte y Literatura, La Habana, 1988.
- LAROCHE, Lyndon H. (Jr) : “The Classical Idea: Natural and Artistic Beauty” en *Manual on tuning and registration*. Schiller Institute. Washington D.C., 1992.
- LAURI-VOLPI: Giacomo: *Voces Paralelas*. Guaderrama, Madrid, 1974.
- LIDOV, David: *Freedom and Responsibility in Musical Interpretation*. Canadian Music Book, Toronto, 1974.

- LOMAN, H. J. ; MAYER, R. : *Aprendizaje estructurado*. La Paloma, Buenos Aires, 1983.
- LORCH, Idhe: *Teorías sobre aprendizaje*, Limusa, Ciudad de México, 1993.
- MANSION, Madeleine: *El estudio del Canto*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1947.
- MAYER, Alice: *Neocognoscitivismo y sus aplicaciones*, Claros, Madrid, 1998.
- MAYER, Richard: *Distintos enfoques del constructivismo de Ausubel*, Ariel, Barcelona, 1984.
- McCLELLAND, David C.: *Estudio de la motivación humana*. Narcea, Madrid, 1989.
- MCLUHAN ; POWERS: *La aldea global: transformaciones en la vida y en los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Gedisa, Ciudad de México, 1991.
- MENDIETA ALATORRE, Ángeles: *Métodos de investigación*. Porrúa, Ciudad de México, 1989.
- MERCADO, Salvador: *¿Cómo se hace una tesis?* Limusa, Ciudad de México, 1994.
- MIGNOLO, Walter: *Teoría del texto e interpretación de textos*. UNAM, Ciudad de México, 1986.
- MILLER Richard: *The Structure of Singing*. Schirmer Books, New York, 1986.
- MILLER Richard: *Training tenor voices*. Schirmer Books, New York, 1993.
- MILLER, James: *La Pasión de Michel Foucault*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1995.
- MOLES, Abraham: *Teoría de la información y percepción estética*. (Denoël, París 1972). Ediciones JÚCAR Sinderesis, Madrid, 1975.
- MOLLER, Heino y otros: *Miseria de la comunicación visual: elementos para una crítica de la industria de la conciencia*. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
- MOREIRAS, Albert: *Interpretación y diferencia*. Visor, Madrid, 1991.
- MORENO, Montserrat (et al): *La pedagogía operativa; un enfoque constructivista de la educación*. [4ª. Edición] Laia, Barcelona, 1989.
- MURPHY, James: *La retórica de la edad media: historia de la teoría de la retórica desde San Agustín hasta el Renacimiento*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1986.
- NEELY, Blake: *Lead Singer*. Hal-Leonard Co., Milwaukee, 2000.
- OGDEN, C. K. y otros: *El significado del significado: una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y la ciencia simbólica*. Paidós, Barcelona, 1984.

- PADILLA, Hugo: *El pensamiento científico*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Ciudad de México, 1974.
- PANOFSKY, Erwin: *El significado en las artes visuales*. Alianza, Madrid, 1993.
- PANOFSKY, Erwin: *Estudios sobre iconología*. Alianza Universidad, Madrid, 1982.
- PANOFSKY, Erwin: *La perspectiva como forma simbólica*. Tusquets, Barcelona, 1973.
- PARDIÑAS, Felipe: *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1977.
- PASK, G.: *Conversation, cognition and learning*. Elsevier, Amsterdam and New York 1997.
- PAVIS, Patrice: *El análisis de los Espectáculos*. Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 2000.
- PAZ, Alfredo de: *La crítica social del arte*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- PEREZ CARREÑO, Francisca: *Los placeres del parecido. Icono y representación*. Visor, Madrid, 1988.
- PEREZ MARTÍNEZ, Herón y otros: *Primer coloquio: La metodología de la enseñanza de la literatura*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 1994.
- PEREZ RODRÍGUEZ, Gastón; NOCEDO LEÓN, Irma: *Metodología de la investigación pedagógica y psicológica*. Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- PEREZ TAMAYO, Ruy: *Ciencia, paciencia y conciencia*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1991.
- PEREZ TAMAYO, Ruy: *Como acercarse a la ciencia*. Limusa, Ciudad de México, 1991.
- PIAGET, Jean: *Seis Estudios en Psicología*. Ariel, Ciudad de México, 1994.
- PICK, Susan ; LÓPEZ, Ana: *Como investigar en Ciencias Sociales*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1990.
- PICO, Joseph y otros: *Modernidad y posmodernidad*. Alianza, Ciudad de México, 1990.
- PIERANTONI, Ruggero: *El ojo y la idea: fisiología e historia de la visión*. Paidós, Barcelona, 1984.
- PLAMENATZ, John: *La ideología*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1983.
- POPPER, Karl: *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós, Barcelona, 1992.
- POPPER, Karl: *La lógica de la investigación científica*. REI, Ciudad de México, 1990.
- POZO, Juan Ignacio: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid, 1989.

- RAMACHARAKA, Yogui: *Ciencia Hindú-yogui de la respiración*. EDAF, Madrid, 1985.
- RAMÍREZ, Juan Antonio: *Como escribir sobre arte y arquitectura*. Serbal, Barcelona, 1996.
- RAMÍREZ, Juan Antonio: *Historia y crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*. Fundación César Manrique, Madrid, 1998.
- READ, Herbert: *Educación por el arte*. Paidós Educador, Barcelona, 1955.
- READ, Herbert: *Imagen e idea*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1957.
- RESNICK, D. ; KLOPPER, E. : *Aprendizaje escolar*. Aljibe, Málaga, 1999.
- RISTAD, Eloise: *La música en la mente*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1982.
- ROCHLITZ, Rainer: *L'art au banc d'essai*. Esthetique et critique, París, 1998.
- ROCKWELL, E. : *Reflexiones Sobre el proceso etnográfico*. DIE-CINVESTAV IPN, Ciudad de México, 1980.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, José Luis: *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- ROHMER, Eric: *L'organisation de l'espace dans le "Faust" de Murnau*. 10/18, París, 1977.
- ROHRKEMPER, M. M. ; CORNO, L. : *El enfoque de prueba y error en los procesos de aprendizaje escolar*. Interamericana, Buenos Aires, 1998.
- ROJAS SORIANO, Raúl: *El proceso de investigación científica*. Trillas, Ciudad de México, 1990.
- ROJAS SORIANO, Raúl: *Guía para realizar investigación en ciencias sociales*. Plaza Valdés, Ciudad de México, 1992.
- ROJAS SORIANO, Raúl: *Investigación social, teoría y praxis*. Plaza Valdés, Ciudad de México, 1990.
- ROJAS SORIANO, Raúl: *Métodos para la investigación social*. Plaza Valdés, Ciudad de México, 1989.
- ROSENBLUETH, Arturo: *El método científico*. Prensa médica mexicana, Ciudad de México, 1995.
- ROYER, J. M. ; CABLE, G. W. : *Modelos de aprendizaje escolar*. Trillas, Ciudad de México, 1992.
- RUSSELL, Bertrand: *La perspectiva científica*. Ariel, Barcelona, 1974.
- SÁNCHEZ VAZQUEZ, Adolfo: *Las ideas estéticas de Marx*. Era, Ciudad de México, 1965.
- SANDBLOM, Philip: *Enfermedad y creación: como influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1995.

- SANTAYANA, George: *El sentido de la belleza. Un esbozo de teoría estética*. (Massachusetts Institute of Technology 1988). TECNOS (GRUPO ANAYA S.A.), Madrid, 2002.
- SARRAMORA, Jaime: *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. CAEC, Barcelona, 1980.
- SCHAEFFER, Pierre: *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música, Madrid, 1988.
- SCHIAFF, Adam: *Introducción a la semántica*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1973.
- SCHIFFMAN, Harvey R: *La percepción sensorial*. Limusa Wiley, Noriega, Ciudad de México, 2003.
- SCHILLER INSTITUTE: *Tuning and Registration. (Book I. Introduction and Human Singing Voice)*, Schiller Institute, Washington, D.C, 1992.
- SCHMELKES, Corina: *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Harla, Ciudad de México, 1988.
- SCOTT, Patrick: *Introducción a la investigación y evaluación educativa*. Universidad de San Carlos, Ciudad de Guatemala, (sin fecha).
- SEIDNER, Wolfram; WENDLER, Jurgén: *La voz del Cantante*. Henschel, Berlín, 1982.
- SILLS David y otros: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (11 volúmenes). Aguilar, Madrid, 1979.
- SKLOVSKI, Victor: *La disimilitud de lo similar: los orígenes del formalismo*. Alberto Corazón-Felmar, Madrid, 1973.
- SMITH PIERCE, James: *From Abacus to Zeus: a handbook of Art History*. Prentice- Hall, Englewood Cliffs (USA), 1977.
- STANISLAVSKY, Konstantin: *Un actor se prepara*. Diana (33 reimpresión), Ciudad de México, 2000.
- SUAREZ, Enrique: *La polémica del canto*. Acento, Guadalajara, 2002.
- SUNDBERG, Johan: *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press, Dekalb, Illinois, 1987.
- TADDEO, Jorge: *La canción arte*. Emprendedores Universitarios, Guadalajara, 2005.
- TECLA, Alfredo: *Educación a distancia, Orden y caos: Aspectos de la Posmodernidad*. Taller Abierto, Ciudad de México, 2001.
- THIBAUT-LAULAN, Anne Marie: *El lenguaje de la imagen: Estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencias*. Marova, Madrid, 1973.

- THIBAULT-LAULAN, Anne Marie: *La imagen en la sociedad contemporánea*. Fundamentos, Madrid, 1976.
- TIMAKIN, E.: *El Piano*. Real Musical, Madrid, 1991.
- TTTZE, Ingo: *Principles of Voice Production*. Prentice Hall, Nueva York, 1994.
- THOM, René: *Estabilidad estructural y morfogénesis: ensayo de una teoría general de los modelos*. Gedisa, Barcelona, 1987.
- TODOROV, Tzvetan: *Crítica de la crítica*. Monte Ávila, Caracas, 1990.
- TODOROV, Tzvetan: *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1989.
- TODOROV, Tzvetan: *La vida en común: ensayo de antropología general*. Taurus, Madrid, 1995.
- TODOROV, Tzvetan: *Nosotros y los otros*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1991.
- TODOROV, Tzvetan: *Simbolismo e interpretación*. Monte Ávila, Caracas, 1981.
- TODOROV, Tzvetan: *Teorías del símbolo*. Monte Ávila, Caracas, 1981.
- TOYNBEE, Arnold y otros: *Sobre el futuro del arte*. Extemporáneos, Ciudad de México, 1981.
- TRIADÓ TUR, Juan Ramón ; TRIADÓ, Xavier: *Kandinsky*. Susaeta, Barcelona, 2001.
- URIBARRI, Alberto: *El sentit de L'art en L'epoca del sensesentit*. Fundación Espacio de Arte Contemporáneo, Girona, 1999.
- URRUTIA, Jorge: *La verdad convenida*. Literatura y Comunicación. Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- VACCAJ, Nicola: *Metodo Practico di canto*. Ricordi, Milán, 1990.
- VANSICKLE, Edward: *Modelos de simulación para la educación*, Del Bosque, Buenos Aires, 1986.
- VENNARD, William: *Singing: The Mechanism and the Technic*. Carl Fischer, New York, 1968.
- VIARDOT, Pauline: *An hour of study exercises*. G Schirmer, Inc. New York, 1880.
- VIGOTSKY, Lev: *La zona de aprendizaje próximo*. Paidós Educación, Ciudad de México, 1994.
- VIGOTSKY, Lev: *Teoría de las emociones*. Akal, Madrid, 2004.
- WALKER, Marshall: *El pensamiento científico*. Grijalbo, Ciudad de México, 1974.

- WEDEWER, Rolf: *El concepto de cuadro*. Labor, Barcelona, 1973.
- WERTHEIMER, Claus: *Percepciones y cognoscitivismo*. Ariel, Ciudad de México, 1992.
- WERTSCH, James V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.
- WOOD, Alice: *El enfoque constructivista en la educación*. Prentice Hall, Ciudad de México, 1994.
- YATES, Frances: *El arte de la memoria*. Taurus, Madrid, 1974.
- YOUNG, Charles: *Tipos de aprendizaje humano*. Interamericana, Ciudad de México, 1993.
- YUREN, María: *Leyes, teorías y modelos*. Trillas, Ciudad de México, 1992.
- ZIMA, Pierre: *Manuel de sociocritique*. Picard, París, 1985.
- ZINKER, Joseph: *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós, Ciudad de México, 2004.
- ZOOK, K. J. ; DIVESTA, K. V. : *Elementos para el aprendizaje humano*. Siglo XXI, Ciudad de México, 1992.
- ZORRILLA ARENA, Santiago: *Introducción a la metodología de investigación*. Aguilar, Ciudad de México, 1994.

ARTÍCULOS Y C. D. ROM :

AA.VV. : “La Voz. Entrenamiento” en *Revista Máscara, Cuadernos Latinoamericanos de Reflexión sobre Escenología*, Ciudad de México, Año 2, Nos. 4 y 5, Abril 1991, pp. de la 4 a la 201.

AKSENOV, A. N.: “Tuvin Folk Music” en *Journal of the Society for Asian Music*, No.4(2), New York, 1973, pp. 7-18.

BANSE, Rainer; JOHNSTONE, Tom y SCHERER Klaus: “Acoustic Profiles in Prototypical Vocal Expressions of Emotion” en CD ROM del Departamento de Psicología, Universidad de Ginebra, 1995.

ELKINS, James: “On Pictures and The Words That Fail Them” en *Cambridge University Press*, Abril, 1998.

FLEMING, Cecile: “Regaining the Lost Voice” en *The Etude*, Nueva York, Marzo, 1935.

GRACYK, Theodore: “Aesthetic theories of David Hume and Immanuel Kant” en *Philosophy of Art*, 2002.

HAMAYON, R.: “Mongol Music” en *New Grove's Dictionary of Music and Musicians* 12, Stanley Sadie (éd), MacMillan Publishers, Londres, 1980, pp. 482-485.

HUSSON, Raoul: “Special physiology in singing with power” en *NATS Bulletin*, Octubre, 1957.

JOHNSON, Kathleen: “To see or not to see. That is the question” en *Film Philosophy*, 2000.

JOHNSTONE, Tom; SCHERER, Klaus: “Spectral measurement of voice quality in opera singers: The case of Gruberova” en CD ROM del Departamento de Psicología de la Universidad de Ginebra.

KONISHI, Masakazu: “Audición binaural” en *Investigación y Ciencia*. Temas 39, Barcelona, 2005, pp. 46-54.

LANERI, R.: “Vocal Techniques of Overtone Production” en *NPCA Quarterly Journal* 12(2-3), 1983, pp. 26-30.

LEIPP, E.: “Considération acoustique sur le chant diphonique” en *Bulletin du Groupe d'Acoustique Musicale* No.58, Paris, 1971, pp. 1-10.

LEOTHAUD, G.: “Considérations acoustiques et musicales sur le chant diphonique, Le chant diphonique” en *Dossier* n° 1, Institut de la Voix, Limoges, 1989, pp. 17-43.

LIDOV, David: “A Guidebook For Musical Semiotics” en *The Semiotics Review of Books* No. 5, 1995.

LIDOV, David: “Prefacio” para CUMMINGS, Naomi: *The Sonic Self* Indiana University Press, 2000.

LIDOV, David: “Prefacio” para: *Musical Meaning in Beethoven*. Indiana University Press, 1994.

LIDOV, David: “A Guidebook for Musical Semiotics” en *Semiotic Review of Books*. V.1, Jan., 1994, pp. 2-3.

LIDOV, David: “Timely Lessons from the Music Studio” en *Semiotic Review of Books*, 1990, pp 3-4.

- LIDOV, David: "Nattiez's Semiotics of Music" en *Canadian Journal of Research in Semiotics*, Vol.V, No.2, 1978, pp.13-54.
- LIDOV, David: "Prague School Contributions" en *Semiotics of Art*, Matejka and Titunik, eds., RACAR IV; 2, 1977, pp.117-118.
- LIDOV, David: "Towards a Universal Musicology" en *Semiotic Review of Books*, 1990.
- LIDOV, David: "A Sign Theory of Consciousness" en *Semiotic Society of America*, Chicago, October, 1992.
- LIDOV, David: "Inventing Languages" en *Resonant Intervals: Interdisciplinary Perspectives in Music*, Tim Buell, ed. (Articles based on Keynote Addresses at the Resonant Interval Conference, Calgary, 1990) .
- LIDOV, David: "Locke's Formula and the Scope of Semiotics" en *Semiotics*, 1988, Prewitt, Deely and Hayworth, eds.; Univ. Press of America, New York, 1989, pp.173-179.
- LIDOV, David: "A Doctrine of Autonomy in Signs" en *Semiotics*, Deely, Evans, eds., 1982, pp. 567-576; *Semiotic Society of America*, 1988.
- LIDOV, David: "La mesure en musique, Les Universaux en musique" (Tomado del Cuarto Congreso Internacional de Significación Musical, Paris, Octubre, 1994). C. Miereanu and X. Hascher, eds., Publications de la Sorbonne, Paris, 1999, pp. 629-634.
- LIDOV, David: "Coordination of Microstructure and Macrostructure" en *Festschrift for Manfred Clynes*, Mills, Martha; WILLIAMS, Danielle, eds., 1999. MMB Music, Saint Louis, MO. (Leído para la Sociedad de Lectura Musical), New York, November, 1995.
- LIDOV, David: "Our Time with the Druids: What and how we can recuperate from our obsessions with tree diagrams and other segmental hierarchies". Del Tercer Congreso Internacional de Semiótica Musical, en *Contemporary Music Review*, Harwood Academic Publishers, 1997.
- LIDOV, David: "Musical Semiotics--Science, Letters, or Art?" en *Integral*, Vol. 10, 1996, pp 125-145.
- LIDOV, David: "Toward a reinterpretation of compositional theory" en *Musical Signification*, Eero Tarasti, ed., Berlin, 1995, pp. 11-26.
- LIDOV, David: "Song as Monument: Dr. Beverly St. Marie's Bury My Heart at Wounded Knee" en *International Congress on Musical Signification*, Bologna, 1996.
- LIDOV, David: "From Gesture to Philosophy". Leído para la Semiotic Society of America, San Antonio, Octubre, 1995.
- LIDOV, David: "Hermeneutics, Analysis, and Semiotics". Leído para College Music Society, Portland, Oregon, Noviembre, 1995.
- LIDOV, David: "Parts and Wholes in Musical Reference: La Traviata". Leído para International Semiotics Association, San Francisco, Junio, 1994.
- LIDOV, David: "The Discourse of Gesture" . Leído para Semiotic Society of America, St. Louis, 1993.

- LIDOV, David: "Biological, cultural and formal factors in Music". Leído para American Association for the Advancement of Science, Boston, 1993.
- LIDOV, David: "The Lamento di Tristano". Chapter 4 en *Models of Musical Analysis, Vol. I, Music before 1600*, Mark Everist, ed., Blackwell, 1992, pp. 66-92.
- LIDOV, David: "Mind and Body in Music" en *Semiotica*, 66-1/3, 1987, pp. 70-97.
- LIDOV, David: "Mimesis in Music" en *Semiotics*, 1987.
- LIDOV, David: "The Allegretto of Beethoven's Seventh" en *American Journal of Semiotics*, Vol.1, No.1-2, 1981, pp.142-65.
- LIDOV, David: "Describing a Signified for music" en *Semiotic Inquiry*, Vol.1, No.2, 1981.
- LIDOV, David: "Technique and Signification in the Twelve-Tone Method" en *Degres*, VII:18, 1979, pp.C1-9. También publicado en *The Sign in Music and Literature*, Univ. of Texas, 1980.
- LIDOV, David: Notas en: *Semiotics of Music* for the *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*. McMillan and Indiana University Press, 1980.
- LIDOV, David: "Musical Structure and Musical Significance—I" (Working Paper) en *Toronto Semiotic Circle Monograph series*, University of Victoria in the University of Toronto, 1980.
- LIDOV, David: "On the Musical Phrase" en *Monographies de semiologie et d'analyses musicales*, No.1, Faculte de Musique, University of Montreal, 1975.
- LIDOV, David: "Structure and Function in Musical Repetition" en *CAUSM Journal*, Vol.VIII, No.1, 1979, pp.1-32.
- LIDOV, David: "A Melody Writing Algorithm Using a Formal Language Model" en *Computers in the Humanities* IV-314, 1973, pp. 138-148.
- LIDOV, David: "Musical and Verbal Semantics" en *Semiotica*, XXXI-3/4, pp. 369-391.
- LIDOV, David: "Between Insight and Explanation" en *LACUS Forum* No.2, Linguistic Association of Canada and the United States, Toronto, 1975, pp. 619-626.
- LIDOV, David: "Syntactic Strata in Music" en *A Semiotic Landscape*, International Association for Semiotic Studies, Milan, 1974.
- LUSHINGTON, Albert: "The Maintenance of Vocal Integrity" en *The Etude*, New York, Marzo de 1935.
- PAVAROTTI, Luciano: "Golden Tenor" en *Times*, Septiembre 24, 1979, p.5 y sgtes.
- POVEDANO MARRUGAT, Elisa: "El paisaje y las Escuelas de Arte mejicanas" en HERMOSILLA ÁLVAREZ, María Ángeles, et al. (eds.): *Visiones del Paisaje: actas del Congreso Visiones del paisaje*. Universidad de Córdoba, Priego de Córdoba, 1997, pp. 275-294.

POVEDANO MARRUGAT, Elisa: “Creación de un índice de citas de revistas españolas de Humanidades para el estudio de la actividad investigadora de los científicos de estas disciplinas” en *Revista española de Documentación Científica*. CINDOC, Madrid, Vol. 25, No. 4, octubre-diciembre 2002.

RAMACHANDRAN, Vilayanur: “Escuchar colores, saborear formas” en *Investigación y Ciencia*. Temas 39, Barcelona, 2005, pp. 72 a la 81.

SAITTA, Carmelo: “El lenguaje musical en la música contemporánea” en *Novedades Educativas* No. 156, Buenos Aires, Diciembre de 2003.

SCHERER Klaus: “Vocal affect expression: A review and a model for future research” en *Psychological Bulletin*, Vol. 99., Ginebra, 1986, pp. 143-165.

SCHERER, Klaus; SIEGWART, Hervine: “Acoustic Concomitants of Emotional Expression in Operatic Singing: The case of Lucia in *Ardi gli incensi*” en CD ROM del Departamento de Psicología de la Universidad de Ginebra, 1995.

SERRA, Xavier: “Educación musical de nivel universitario en el contexto de las artes digitales: un ejemplo práctico” en *Formats* 2, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2003.

TRAN, Quang Hai ; GUILOU, D.: “Original Research and Acoustical Analysis in Connection with the Xöömij Style of Biphonic Singing, Musical Voices of Asia” en *The Japan Foundation*, Heibonsha Ltd, Tokyo, 1980, pp. 162-173.

TRAN, Quang Hai; ZEMP, Hugo: “Recherches expérimentales sur le chant diphonique” en *Ateliers d'ethnomusicologie*, AIMP, Vol.4, Genève, 1991, pp. 27-68.

TRAN, Quang Hai: “Les Musiques vocales, L'Esprit des Voix” en *La Pensée Sauvage*, Grenoble, 1990, pp. 43-52.

TRAN, Quang Hai: “Note à propos du chant diphonique Mongol”. Catálogo de: *L'exposition Mongolie-Mongolie*, Musée de l'Homme (éd), Paris, 1983.

TRAN, Quang Hai: “Réalisation du chant diphonique”. (dossier n°1) “*Le Chant diphonique*” en boletín del Institut de la Voix, Limoges, 1989, pp. 15-16.

TRAN, Quang Hai: “Le chant diphonique: description, historique, styles, aspect acoustique et spectral” en *Annuario degli Archivi di Etnomusicologia dell'Accademia Nazionale di Santa Cecilia*, No.2, Roma, 1955, pp. 123-150.

TRAN, Quang Hai: “New Experimental About the Overtone Singing Style, (Nouvelles Expérimentations sur le chant diphonique)” en *Bulletin d'adiophonologie* No.7, Besançon, 1991, pp. 607-618.

TRAN, Quang Hai: "Survey of overtone singing style" en *EVTa (European Voice Teachers Association)*, Dokumentation 1994 (actes du congrès): pp. 49-62, Detmold, 1955.

TRAN, Quang Hai: "Technique de la voix chantée mongole: xöömij" en *Bulletin du CEMO* Nos. 14 y 15, Paris, 1975, pp. 32-36.

WEINBERGER, Norman: "Música y cerebro" en *Investigación y Ciencia*, Temas 39, Barcelona, 2005, pp. 55-62.

PÁGINAS WEB:

AA.VV.: "Authentic Breathing". 21/7/05, www.authentic-breathing.com/breathing_faqs.htm#hbp.

AA.VV.: "Breathing Exercises". 12/07/05, www.vocalist.org.uk/graphics/respiratory_picture.jpg

AA.VV.: "Reflexiones Sobre Semiología Musical". Serie *Breviarios de Semiología musical*, 30/07/05, hydra.dgsca.unam.mx/semiomusical/secciones/publicaciones/series.html.

BAXTER, Mark: "Anatomy 101. Vocal Studios". 20/07/05, www.voicelesson.com/html/lessons/

BLEICHER, Bernard: "Anatomie de l'appareil respiratoire et des mecanismes phonatoires". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

BRETT, Tona: "Vocal points". 15/7/05, www.tonadebrett.co.uk/vocal/vocal.htm#bre.

BRUNETTI, Riccardo; OLIVETTI, Marta: "Learning by interaction: Implementing Digital Biofeedback Interfaces for Overtone Singing". 10/07/05, www.unina2.it/capirelamusica.sun/Brunetti4.pdf.

CLARK, Martín: "Spectograph Frequencies". 20/02/05, www.vocalist.org.uk/frequencies.html.

DENIZOT, Gilles: "The Beginner, work suggestions". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Teaching Amateurs". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Learning to Sing via Internet". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "From the Studio to the Stage, the path of the professional singer". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Becoming a Master Teacher". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Teacher - Singer Partnership". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Vocal and Human Scars, Result of a certain teaching". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Oral Cavity in Singing". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Mouth Posture in Singing". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Of Vocal Registers". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Thoughts on Tristan, the Heldentenor Voice, and Lauritz Melchior". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Vocal Warm-Up". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

DENIZOT, Gilles: "Notes on Vocal Identity". 23/07/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

EMMONS, Shirlee: "Focus on Vocal Technique". 16/11/98, www.voiceperformance.com/Technq2.htm.

FINCHUM, Hilary: "Tuvan Overtone Singing: Harmonics Out of Place". 12/1/05, www.indiana.edu/~savail/workingpapers/tuva.html.

GENTIL, Sylviane: "Le Rapport entre la Technique Vocale Jazz et la Technique Vocale Classique". 23/7/05, www.operalab.org/fr/articles.html.

GRACYK, Theodore: "Does Everyone Have a Musical Identity? Reflections on Musical Identities". Minnesota State University, Moorhead. 30/05/05, www.siu.edu/MUSIC/ACTPAPERS/v3/Gracyk04.pdf.

GRACYK, Theodore: "Aesthetic theories of David Hume and Immanuel Kant". 08/08/03, www.siu.edu/MUSIC/ACTPAPERS/v3/Gracyk04.pdf.

GRANT, Michael: "Secrets of Optimal Natural Breathing". 19/7/05, www.about-breathing.com/.

JANSSON, Sami: "A miraculous method of singing. On Throat Singing". 21/07/05, www.cc.jyu.fi/~sjansson/throat.htm.

JONES, David L.: "History of the Swedish Italian School of Singing". 24/07/05, www.voiceteacher.com/history.html.

JONES, David L.: "Speech Level Singing Training: Danger and Benefits". 22/07/05, www.voiceteacher.com/history.html.

JONES, David L.: "Striving for Balance in Teaching Singing". 23/07/05, www.voiceteacher.com/teaching_singing.html.

JONES, David L.: "Special Considerations in the Vocal Training of the Bass Singer". 22/05/05, www.voiceteacher.com/bass_voice.html.

JONES, David L.: "Understanding the Helden Tenor". 22/05/05, www.voiceteacher.com/heldentenor.html.

JONES, David L.: "Self- Supervision and the Singer: The Safety of Intelligent Practice". 23/05/05,
www.voiceteacher.com/self_supervision.html.

JONES, David L.: "Male Voice Protection: Understanding the Cover". 23/05/05,
www.voiceteacher.com/male_voice.html.

JONES, David L.: "Alternative Medicine: Playing a critical Role for the Voice Teacher or Singer".
24/05/05, www.voiceteacher.com/alternative.html.

JONES, David L.: "Vocalizing Through Menopause: Regaining Lost Vocal Function". 24/05/05,
www.voiceteacher.com/menopause.html.

JONES, David L.: "Renee Fleming: Strauss at a Proms Concert". 25/05/05,
www.voiceteacher.com/renee_fleming.html.

JONES, David L.: "The Danger of Singing Heavy Repertoire with a Lyric Voice". 26/05/05,
www.voiceteacher.com/heavy_repertoire.html.

JONES, David L.: "The Maturing Dramatic Soprano Voice: Challenges and Solutions". 26/05/05,
www.voiceteacher.com/dramatic_soprano.html.

JONES, David L.: "Taking a Professional Coaching and Protecting Your Voice". 26/05/05,
www.voiceteacher.com/coaching.html.

JONES, David L.: "Specific Issues Concerning the Professional Baroque Singer". 26/05/05,
www.voiceteacher.com/baroque_singer.html.

JONES, David L.: "Searching for a Good Voice Teacher". 26/05/05,
www.voiceteacher.com/finding_teacher.html.

JONES, David L.: "Understanding the Whistle Register Phenomena: Danger & Advantages".
27/05/05, www.voiceteacher.com/whistle_register.html.

JONES, David L.: "Saving a Voice Teacher's Energy". 28/05/05,
www.voiceteacher.com/saving_energy.html.

JONES, David L.: "The Dangers of the Flat or Retracted Tongue". 28/05/05,
www.voiceteacher.com/tongue.html.

JONES, David L.: "The Counter Tenor: Vocal Issues and Answers". 28/05/05,
www.voiceteacher.com/counter_Tenor.html.

JONES, David L.: "The Right of Entitlement Singer vs. The Professional Mind". 29/05/05,
www.voiceteacher.com/entitlement.html.

JONES, David L.: "Acoustic Deception in Singing Onstage". 29/05/05,
www.voiceteacher.com/deception.html.

JONES, David L.: “Kirsten Flagstad and Manuel García II’s Coup de Glotte”. 29/05/05,
www.voiceteacher.com/coupdeglotte.html.

JONES, David L.: “Working with Diplophonia. Two cases Studies”. 29/05/05,
www.voiceteacher.com/diplophonia.html.

JONES, David L.: “Damaging Vocal Techniques”. 30/05/05,
www.voiceteacher.com/damaging.html.

JONES, David L.: “Master Teaching: The Lost Art”. 30/05/05,
www.voiceteacher.com/master_teaching.html.

JONES, David L.: “A Visual and Audio Studio of the Artistry of Jussi Bjoerling”. 30/05/05,
www.voiceteacher.com/bjoerling.html.

JONES, David L.: “How to Vocalize a Choir and Keep Vocal Health”. 30/05/05,
www.voiceteacher.com/vocalize_choir.html.

JONES, David L.: “The Female Lower Passaggio: How to Manage the Lower Break”. 31/05/05,
www.voiceteacher.com/female_passaggio.html.

JONES, David L.: “Special Considerations in Training Dramatic Voices”. 31/05/05,
www.voiceteacher.com/dramatic_voice.html.

JONES, David L.: “How to Apply Technique to Repertoire: A Constant Question for Singers”.
31/05/05, www.voiceteacher.com/repertoire.html.

JONES, David L.: “Psychological Abuse in the Voice Studio: Feeding Empty Egos”. 31/05/05,
www.voiceteacher.com/psychological_abuse.html.

JONES, David L.: “Legato Line: Problem Solving in Practical Language”. 31/05/05,
www.voiceteacher.com/legato_line.html.

JONES, David L.: “Lower Voice or Higher Voice? Critical Ideas and Answers on Determining
Vocal Fach”. 20/05/05, www.voiceteacher.com/vocal_fach.html.

JONES, David L.: “Understanding Vibrato: Vocal Principles that Encourage Development”.
20/05/05, www.voiceteacher.com/vibrato.html.

JONES, David L.: “Achieving Balance in the “Ah” Vowel”. 20/05/05,
www.voiceteacher.com/achieve_balance.html.

JONES, David L.: “Understanding and Solving Problems in the Middle Register”. 18/05/05,
www.voiceteacher.com/middle_voice.html.

JONES, David L.: "The Shaking Jaw and Tongue". 18/05/05,
www.voiceteacher.com/shaking_jaw.html.

JONES, David L.: "The Vocal Wobble: Causes and Solutions". 18/05/05,
www.voiceteacher.com/wobble.html.

JONES, David L.: "Singing Dramatically Without Pushing the Voice". 16/05/05,
www.voiceteacher.com/sing_dramatically.html.

JONES, David L.: "Vocal Acoustics in the Theater". 16/05/05,
www.voiceteacher.com/vocal_acoustics.html.

JONES, David L.: "Recuperating Damaged Voices". 16/05/05,
www.voiceteacher.com/damaged.html.

JONES, David L.: "The Attack or Onset of Sound". 13/05/05,
www.voiceteacher.com/cordclosure.html.

JONES, David L.: "William Vennard & Alan Lindquest". 13/05/05,
www.voiceteacher.com/vennard.html.

JONES, David L.: "Breath and Support: Two Separate Coordinated Functions in Singing".
 12/05/05, www.voiceteacher.com/support.html.

JONES, David L.: "Breath Management in Singing". 12/05/05,
www.voiceteacher.com/management.html.

JONES, David L.: "Psychological Hints for Teaching Singing". 12/05/05,
www.voiceteacher.com/psych.html.

JONES, David L.: "What Is Passaggio And Why Is It Important?" 12/05/05,
www.voiceteacher.com/passaggio.html.

JONES, David L.: "The Role of Cuperto in the Italian School". 10/05/05,
www.voiceteacher.com/cuperto.html.

JOHNSON, Kathleen: "To see or not to see". 30/04/05, www.film-philosophy.com/portal/writings/.

LEVIN, Theodore C. y EDGERTON, Michael E.: "The Throat Singers of Tuva". 25/07/05,
www.sciam.com/article.cfm?articleID=00080AA2-BA32-1C73-9B81809EC588EF21&pageNumber=1&catID=2.

MATHIS, Barbara: “Singers, Let’s Prevent Vocal Problems!” 10/5/05,
www.voiceteacher.com/mathis.html.

MILLER, Donald y SCHUTTE, Harm: “Documentation of the Elite Singing Voice”. 30/06/03,
www.vocevista.com/contents.html.

MURDOCK, Ron: “The Alexander Technique for Musicians”. 15/7/05,
www.vocalist.org.uk/breathing_exercises.html.

RODRÍGUEZ SUSO, Carmen: “La educación musical en los niveles profesionales” en *LEEME*,
Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación No. 5, 31/05/00,
musica.rediris.es/leeme/revista/rodsuso.htm.

SARGET ROS, Ma. De los Ángeles: “Apuntes de Historia y Ciencias de la Música. Perspectiva
histórica de la educación musical”. 30/07/04,
musarac.iespana.es/musarac/pagina_3.%20htm/apuntes_de_historia_y_ciencias_d.htm.

SERRA, Xavier: “Educació musical de nivell universitari en el context de les arts digitals: un
exemple practice”. 30/06/04, www.iaa.upf.es/formats/formats2/ser_c.htm.

SERRA, Xavier: “Computer Music Research: Past and Present”. 10/07/05,
www.iaa.upf.es/~xserra/.

SERRA, Xavier: “Computer Music Research: Present and Future”. 10/07/05,
www.iaa.upf.es/~xserra/.

SHAVIN, Ana y KREINGOLD, Jenny: “El Maestro Briano trae el bel canto a Los Angeles”.
2/02/05,
www.schillerinstitute.org/newspanish/InstitutoSchiller/Arte/MaestroBrianoBelCanto.html.

SONESSON, Göran: “De la retórica de la percepción a la retórica de la cultura”. 30/4/03,
www.arthist.lu.se/kultsem/sonesson/retorica1.html.

TTTZE, Ingo R.: “Tibetan Chanting and Harmonic Singing”. 10/06/05,
www.ncvs.org/ncvs/info/singers/tibetan.pdf.

TRAN, Quang Hai: “Method of Learning Overtone Singing KHOOMEI”. 10/01/05,
membres.lycos.fr/tranquanghai/overtones_Khoomei.html.

TSAI, Chen-Gia: “Overtone Singing”. 5/04/05, www.yogimont.net/jia/overtonesinging/.

TSAI, Chen-Gia: “Perception of Overtone Singing”. 10/04/05,
www.yogimont.net/jia/overtonesinging/perception.html.

TSAI, Chen-Gia: “False vocal fold surface waves during Sygyt singing: a theoretical study”. 10/04/05, www.yogimont.net/jia/overtonesinging/fvfw.html.

TSAI, Chen-Gia: “Kargyraa and meditation”. 10/04/05, www.yogimont.net/jia/overtonesinging/kargyraa.html.

WOLFE, Joe: “Harmonic Singing vs. normal singing”. 10/06/05, www.phys.unsw.edu.au/~jw/xoomi.html.

WOLFE, Joe: “Physics in Speech”. 10/06/05, www.phys.unsw.edu.au/PHYSICS!/SPEECH_HELIUM/speech.html.

WOLFE, Joe: “Vocal tract Acoustics”. 9/05/05, www.phys.unsw.edu.au/speech/.

WOLFE, Joe: “Sopranos: resonance tuning and vowel changes”. 9/05/05, www.phys.unsw.edu.au/~jw/soprane.html.

Anexo

CURSO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS AL CANTO

Objetivos principales:

Ofrecer a los alumnos participantes los elementos teóricos y prácticos básicos necesarios para mejorar su técnica vocal por medio de criterios científicos.

Composición de los grupos: de 10 a 20 alumnos por grupo.

Distribución del tiempo de clases:

25 mts. de ejercicios de todo el grupo.

Repertorio y prueba de desarrollo del timbre individual ante todo el grupo. De 10 a 15 mts. por alumno.

5 mts. de descanso cada hora.

Costo de recuperación para el mantenimiento de las instalaciones y equipos.

Principales actividades a realizar durante el curso:

- Ejercicios neumofónicos de respiración.
- Grabación de CD con la voz sampleada de cada alumno para realizar las prácticas diarias individuales de vocalización.
- Ejercicios básicos de canto de armónicos y resonancia.
- Práctica de repertorio en cada clase con secuencias MIDI.
- Análisis del desarrollo del timbre de cada alumno mediante el LTAS.
- Precisión de la afinación mediante el programa Audio to Midi.
- Método de interpretación y expresión corporal para el canto basado en el sistema Stanislavski.
- Grabaciones de audio y video (cuando sean necesarias).
- Sistema de enseñanza del canto basado en la terapia gestáltica y de grupo, en la cual el alumno desde el comienzo de su aprendizaje interpreta obras de acuerdo a su nivel de desarrollo.

- Teoría de la técnica vocal basada en los estudios de variados autores, entre ellos: Vennard, Gansert, Miller, Husson, Seidner, Cornut, Lindquest, Denizot, Manuel García, Caruso, Bratt, Sundberg, Jones y otros. En la biblioteca de consulta los alumnos pueden consultar - de forma dirigida- los textos originales previa solicitud.
- Teoría científica de la música básica para poder comprender las nuevas tecnologías.